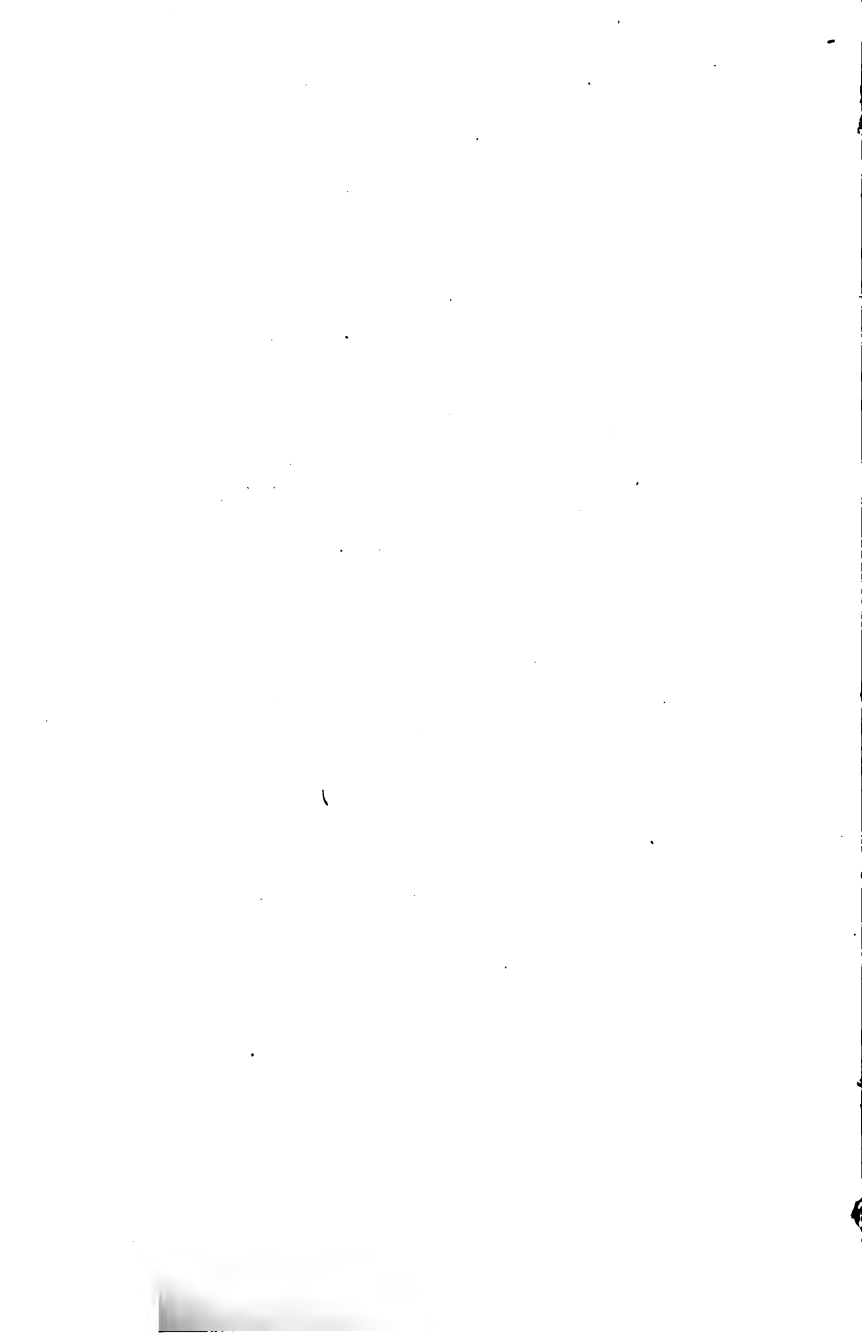
BIBLIOTECA DI PEDAGOGIA E FILOSOFIA

(Collezione Paravia)

SAVERIO DE DOMINICIS
Professore di Pedagogia all'Università di Pavia

IDEE

PER UNA

SCIENZA DELL'EDUCAZIONE

L'odierna missione dello Stato nell'istruzione pubblica - Pedagogia infantile: il capriccio e l'egoismo de' fanciulli - La dottrina Fröebeliana - Ferrante Aporti - L'ordinamento della scuola elementare - La scuola popolare e i giardini Fröbel - Classicismo e tecnicismo - I seminari e la concorrenza nell'istruzione pubblica - Università e scuole secondarie - Le Università e la Nazione - Il Darwinismo e la Pedagogia - Lo sviluppo psichico e la Pedagogia - Pedagogia e Sociologia.

PRIMA RISTAMPA

1907
DITTA G. B. PARAVIA E COMP.
(Figli di I. VIGLIARDI-PARAVIA)
TORINO–ROMA–MILANO–FIRENZE–NAPOLI

ALLA BUONA E CARA MEMORIA

DI

ANDREA ANGIULLI

L'ODIERNA MISSIONE DELLO STATO

NELL'ISTRUZIONE PUBBLICA

L'odierna missione dello Stato nell'istruzione pubblica [1]

Gli ordinamenti scolastici e lo spirito conservatore. — Come le relazioni odierne della pedagogia colle scienze agevolino la trasformazione scolastica. — Questa trasformazione è resa necessaria anche dalle riforme che oggi s'introducono nelle scuole elementari. — Essa è in sostanza una conseguenza necessaria de' fattori stessi della nostra vita storica. — Antinomie esistenti tra la nostra organizzazione scolastica e la nostra vita sociale. — La scuola popolare è essa l'odierna missione dello Stato nell'istruzione pubblica. — Idee generalissime su la scuola popolare e come non vada confusa colla scuola elementare. — Le differenze tra scuola elementare e scuola popolare son poste anche dalle esigenze dell'educazione e dell'istruzione e dal bisogno di ritrarre nella scuola popolare il carattere nazionale. — La legge che presiede all'evoluzione scolastica.

I.

La scuola s'è mossa lenta nella storia dell'umanità. Forse in nessuna cosa, più che nelle quistioni della scuola, un malinteso spirito di conservazione e mille pregiudizi di natura diversa hanno tenute inceppate le menti; forse in nessun ordine di questioni più che nelle questioni dell'ordinamento scolastico, furono presi in sospetto i pro-

(1) Discorso letto in Foggia nel 1881 per l'inaugurazione delle Conferenze pedagogiche regionali.

gressi compiuti dallo spirito umano. È vero che da qualche tempo nelle nazioni d'Europa si attende a migliorare l'ordinamento scolastico e che qualche cosa s'è fatto; ma il fatto è ben poco, e anche oggi la scuola non è in corrispondenza dei tempi ed aspetta, specie in Italia, rinnovamenti assai più profondi e radicali.

Non istaremo a cercare le ragioni del tardo muoversi della scuola nel passato. Sono esse molte e molto complesse, e tutte richiederebbero discorso lungo e troppo generale. Ma guardando alla società nostra, questo ci par certo: malgrado le morbose preoccupazioni dello spirito conservatore, tutt'altro che sopite, l'ora d'introdurre radicali innovazioni negli ordinamenti scolastici si avvicina, e la nostra società non potrebbe più reggere a lungo coll'attuale sistema di scuole.

E questa fede mia è alimentata da molte ragioni.

Ne accennerò alcune.

II.

Giammai, quanto oggi, il problema pedagogico si vide discusso con corredo sì ricco di dati scientifici e di osservazioni pazienti; e discusso non solo rispetto a magre norme didattiche, ma in ordine a tutti i molteplici aspetti della vita sociale de' popoli. La pedagogia è oggi diventata una parte della Biologia e della Sociologia; ad essa si collegano le più alte quistioni dei tempi nostri. Quella pedagogia vaporosa, cui bastava una concezione scheletrica dell'anima umana per ispiegar tutto e dar precetti su tutto, se n'è ita; quella pedagogia, che concepiva la scuola come una cosa a sè e senza intime relazioni collo sviluppo sociale e i suoi molteplici fattori, va diventando ogni giorno più un mito. Oggi il problema pedagogico è studiato con riguardo a tutte le manifestazioni dell'uomo e della società: riguardo alla ricchezza e prosperità di una nazione, e riguardo alla vita morale e giuridica; è studiato

quale mezzo per conservar l'ordine e diffondere la libertà, nonchè quale vitalissimo argomento del carattere e della dignità nazionale e mezzo potentissimo per riuscire nella lotta per la vita, lotta che la civiltà tende a far diventare ogni giorno più incruenta. Non vi ha oggi pensatore del mondo civile che, con questi intendimenti, non dedichi parte de' suoi studi all'educazione e alla pedagogia. La pedagogia entra nelle meditazioni dello Spencer, come in quelle del Darwin, occupa l'Häckel, quanto il Wirchow. Igienisti, medici, psichiatri, filologi, storici, politici, son tutti o vogliono esser tutti un po' pedagogisti: tutti discutono questioni pedagogiche in ordine ai loro studi, e tutti trovano che l'attuale ordinamento scolastico va, or sotto un aspetto or sotto un altro, migliorato o rifatto. Si potrebbe dire il secolo XIX il secolo dell' insoddisfazione delle menti migliori e più alte per ciò che è l' educazione sociale e la scuola. Or tutto codesto, se dinota che il problema della scuola si fa sempre più vivo e maturo, tutto codesto ha altresì significato pratico importante. Giacchè le scienze biologiche e sociali, collo svelare ignorati e nuovi rapporti colla pedagogia, comunicano esse stesse nuova forza ed autorità al problema pedagogico; e in questo secolo di tanto interesse per la cultura scientifica e sì giustamente smanioso di reali miglioramenti, diventa assai difficile che il problema pedagogico non guadagni la coscienza dei più, e non trovi la mente comprensiva ed ardita che sappia dargli forma adatta all'indole e ai bisogni dei tempi. Un'idea si universalizza negli studi, quando essa preme e converge verso la vita pratica, quando è chiamata ad essere realtà.

III.

Non basta. Il nuovo problema pedagogico non vive oggi ardito soltanto nei libri: esso si muove nei congressi, nelle società didattiche, nei giornali; esso, e senza reticenze

di sorta, ha per sè le simpatie dei governi rispetto alla necessità di nuovi metodi. Ma le riforme de'metodi hanno una logica. Volete cambiare i vecchi metodi? Ma quei metodi che si condannano, sorsero anch'essi in uno speciale ambiente storico, erano anche essi parte di un tutto organico ed omogeneo, e i metodi che volete ad essi sostituire è ben difficile che riescano a familiarizzarsi colla scuola e a produrvi buoni frutti, se non li corredate di quell'insieme di condizioni propizie, da cui solo può discendere la loro forza ed efficacia. Oggi si grida: — *intuizione, metodo oggettivo, cultura realistica!* — Va benissimo. — Ma a che tutta questa cultura realistica, se la scuola dovesse poi continuare a rimanere cosa a sè nella società, e vivervi con fini propri e come isolata? Se la scuola dovesse continuare ad essere un puro campo teorico e non un campo teorico e pratico? — *Guerra all'analfabetismo!* — Siamo intesi. Ma a che la guerra all'analfabetismo, se il mondo che l'alfabeto schiude dovesse rimanere per le moltitudini cosa ignorata? — *Si punisca il padre che non manda i suoi figli a scuola!* — È giusto. Ma se mettete sotto la tutela dello Stato la mente del ragazzo, potete abbandonarne a se stessa l'esplicazione fattiva, quella parte cioè in cui lo stesso lavoro mentale diventa qualche cosa di veramente vivo e consistente? — *Educhiamo i fanciulli alla realtà; mettiamo nella loro mente nozioni positive!* — Sta bene. Ma a che tutto ciò, se, le nozioni positive, se l'osservazione, sussidiata dalla riflessione della scienza, dovesse poi mancare proprio in ciò che ha attinenza col lavoro, col quale si campa la vita? Se la scuola non dovesse andare più in là della fanciullezza o della primissima adolescenza? Io penso dunque, che gli stessi metodi nuovi, che oggi si vogliono introdurre nelle scuole, sono essi stessi che preparano la via a riforme più ampie e radicali; io penso che quelle istesse innovazioni che oggi si portano dai governi nelle scuole elementari, renderanno fatalmente necessaria, nel seno degli Stati, una grande trasformazione scolastica. Ripe-

tiamolo: vi ha una logica nelle riforme, e assai spesso, quello che in talune riforme sembra una meta è solo un punto di partenza.

IV.

Ma si può dire, su questo argomento, qualche cosa di più decisivo e dimostrare la necessità della trasformazione scolastica, come una necessità storica, come una necessità che scaturisce dal senso stesso di quegli elementi, che informano e costituiscono la nostra civiltà.

E veramente, se i progressi nella scuola furono lenti, ciò si dovette al fatto che l'ordinamento scolastico si resse, nel passato, su certa sua mascherata coesione collo stato sociale, coi vecchi fattori sociali, prevalenti di forza e d'autorità su i nuovi, ancora elementari o poco apprezzati. Ma se si può dimostrare che una tale coesione si rende ogni giorno più difficile; che di quanto gli elementi vecchi si son fiaccati, di altrettanto si son ringagliarditi i nuovi, e che questi ormai costituiscono la forza, l'ordine e la fisonomia sociale; non ne segue forse che il sistema scolastico sia chiamato fatalmente a trasformarsi, e che lo Stato odierno sia obbligato a raffigurare in ben altro modo la sua missione nell'istruzione pubblica?

Ci si rifletta. Finchè la sociabilità moderna, destinata a distruggere le distinzioni di cittadini e schiavi, era alle sue prime manifestazioni e in istato elementare; finchè i pregiudizi di caste privilegiate contro il lavoro preponderavano ed opprimevano il corpo sociale; finchè l'industria era nascente e non si era ancora associata alla scienza; finchè erano embrionali i bisogni estetici nell'anima de' nuovi popoli, e la scienza era circoscritta a poche scoperte isolate, impotenti a spiegare da sè sole il *Mondo*, l'*Uomo* e la *Società;* finchè la vita politica si reggeva sul beneplacito di uno o d'alcuni, cui la grazia di Dio dava l'incolumità ed il prestigio; finchè tutto questo stato di cose era accetto e sacro, noi possiamo spiegarci molte

cose. Noi possiamo spiegarci un ordinamento scolastico, esclusivo per le classi privilegiate dalla nascita o dalla fortuna: possiamo intendere la scuola a sè, ricca di parole e di storie, preoccupata di un mondo di carta e ignara del mondo reale: possiamo spiegarci lo Stato, che ripone la sua missione nel diffondere il pensiero astratto degli antichi, i dommi teologici e metafisici o una cultura aristocratica. Tutto ciò noi ce lo possiamo spiegare, anzi tutto ciò dobbiamo dire che doveva essere così. Ma lungo il corso della storia moderna, che cosa noi vediamo accadere? — Attraverso rivoluzioni letterarie, scientifiche, economiche, religiose, politiche, una nuova sociabilità, profondamente eguagliatrice, si fa strada e si diffonde. L'uomo vale l'uomo. Il lavoro si solleva all'altezza di un dovere per tutti e onora tutti. Si vale quanto si lavora; si vale il proprio lavoro. L'industria diventa la prima forza de' popoli. I popoli che più producono sono i popoli più vitali e più degni. La scienza s'incorpora con l'industria, e da sola spiega il Cosmos. La vita estetica trova la sua ispirazione nelle moltitudini popolari; il governo diventa il governo del popolo e si governa col popolo.

È qui la nuova sociologia pedagogica.

Tutta la storia moderna ci mostra, che di quanto cresce la scienza, di tanto scadono i concepimenti religiosi e metafisici. Di quanto si diffonde l'industria, di tanto aumenta la prosperità dei popoli, si sviluppano gli istinti d'indipendenza e di previdenza e lo spirito dell'umanità si diffonde tra i popoli. Di quanto crescono le emozioni estetiche popolari, di tanto l'ideale si rafforza, e la vita si sottrae allo scetticismo di classi, moralmente e intellettualmente noiate. Di quanto la vita democratica penetra nella politica, di tanto si rende impossibile l'anarchia, e appariscono, stretti insieme, libertà, onestà, ordine, progresso. Talchè è il movimento stesso dei fattori che costituiscono la nostra storia, sono i caratteri stessi del nostro sviluppo sociale, che portano necessariamente a modificare la missione dello Stato nell'istruzione pubblica e a

coordinare diversamente le nostre istituzioni scolastiche. A nuova vita sociale abbisognano nuova educazione e nuovi ordinamenti di cultura e di scuole.

V.

Domandatevi infatti: quale corrispondenza intima potete voi trovare tra i nuovi fattori storici, così raffigurati, e l'attuale nostro ordinamento educativo e scolastico?

Non corrispondenze, ma opposizioni, e molte, vi si trovano.

Mentre la civiltà moderna è civiltà democratica, lo Stato è, da noi, quasi estraneo all'istruzione popolare, di cui sussiste solamente, e abbandonato alle povere forze dei Comuni, un magro abbozzo: la scuola elementare. Or ciò è contraddizione, ed è contraddizione che lo Stato, invece, spenda de' milioni per l'istruzione pubblica delle classi privilegiate dalla fortuna!

La scienza oggi s'è incorporata all'industria, ed ha moltiplicato il valore del lavoro: scienza e industria si possono oggi considerare quale sistema nervoso e muscolare dell'organismo sociale. Ma non è egli contradditorio che, nelle nostre scuole, si tenga la scienza divisa dal lavoro, talchè, se i figli del popolo hanno qualche cosa per arricchire la mente, non abbiano proprio nessun giovamento pratico dalle scuole ad essi destinate? Non è egli contradditorio che il popolo sia condannato a lavorare come si lavorava mille anni fa, senza altra guida che quella delle cieche abitudini delle generazioni passate e che per intanto lo Stato spenda milioni per promuovere discussioni scientifiche e talora, più che le discussioni, la vanità scientifica? Il lavoro è oggi diventato l'anima della civiltà; si vale quanto si produce, e si è contati nel mondo pel modo come si produce. Or tutto ciò non è egli contradditorio col fatto che scuole, le quali, salvo poche eccezioni, vivono di pure curiosità intellettuali e non

mirano punto a fondare le abitudini al lavoro, siano proprio quelle favorite e materialmente e moralmente, dallo Stato?

La letteratura si è oggi popolarizzata: non si è letti senza scrivere col linguaggio del popolo; non si crea opera d'arte, senza un'idealità collettiva o scaturita dalla realtà che ne circonda. Or tutto ciò non è egli contradditorio e col fatto che noi istruiamo i figli del popolo con sentimenti di altra epoca e con favole e storielle sacre, e col fatto che noi spendiamo dei milioni per obbligare parte della nostra migliore gioventù a studi di cui non riesce nè ad intendere l'importanza nè ad acquistar il gusto, a studi che non hanno vincoli necessari colle professioni, a studi che uno su centomila, forse, continua e che tutti gli altri buttano via, come inutile fardello? E son proprio queste le scuole dello Stato, son proprio queste le scuole che oggi formano la sua esclusiva preoccupazione.

La politica chiama oggi i popoli a partecipare alla vita pubblica; vuole che essi scelgano gli uomini che devono sciogliere i complicati problemi della vita nazionale, in ordine all'economia, al diritto, alle manifestazioni della coscienza religiosa, ai rapporti internazionali, ai bisogni dei tempi. Or non è egli contradditorio, che le nostre scuole somministrino alla grande maggioranza degli elettori poche nozioni di tutto e nessunissima della vita sociale, e che si renda così la funzione elettorale uno strumento d'intrighi, di soprusi e di cieche partigianerie?

Io intendo perfettamente la cultura come patrimonio esclusivo degli ecclesiastici, allorchè lo Stato è teocratico. Intendo benissimo lo Stato che lascia l'insegnamento al clero, allorchè esso, benchè laico nella forma, è sempre emanazione del diritto divino. Intendo lo Stato preoccupato unicamente della cultura universitaria e degli studi classici secondari, quando lo Stato appartiene alle sole classi privilegiate, e non vive che per esse. Ma io non intendo affatto, come si possa governare col popolo e pel

popolo, se lo Stato non è principalmente funzione di educazione e d'istruzione popolare: non intendo affatto, se il popolo vive oggi dell'industria e l'industria è alimentata dalla scienza, come lo Stato possa limitare la missione dell'istruzione pubblica a favorire la cultura delle classi privilegiate, trascurando quella delle moltitudini popolari. Non intendo affatto, se la civiltà moderna è democratica e il popolo è chiamato ad additare gli uomini che debbono sciogliere i problemi capitali della vita nazionale, come la scuola popolare possa mancare o possa essere abbandonata, umilissima, ai Comuni, accanto al servizio delle guardie campestri o della illuminazione delle vie, e come possa dirsi ordinamento scolastico, adatto alla civiltà nostra, un ordinamento che vive separato, o in opposizione, per rispetto a tutto ciò che costituisce la legge fondamentale della nostra vita, del nostro essere sociale.

VI.

Parmi quindi che il fatto stesso dell'evoluzione sociale, la natura stessa della nostra civiltà debbano oggi modificare sostanzialmente la missione dello Stato nell'istruzione pubblica. Lo Stato, anche in questo nuovo momento storico, avrà sempre la custodia giuridica di tutte le manifestazioni scolastiche, ma l'azione sua non potrà più esercitarsi come nel passato. Nè in ciò è da ravvisare anomalia. Ciò che in un dato tempo lo Stato ha fatto in un dato modo, occorre che lo faccia in altro modo in altro tempo. Non vi sono assolutismi nè nella natura nè nella storia. Lo Stato ha favorito le accademie, quando occorreva secolarizzare il sapere e in un momento storico in cui quella e non altra poteva essere la sua missione, quando cioè era necessario formare in pochi un'elevata cultura civile e l'umanità civile non poteva vivere mentalmente che in pochi cervelli. Lo Stato ha fondato scuole

classiche, quando occorreva togliere al clero l'insegnamento e l'educazione dei rampolli delle classi dirigenti; a queste scuole non potevasi dare allora indirizzo diverso da quello che ad esse fu dato. Ma questi stessi argomenti, che spiegano e giustificano il passato, sono in opposizione con le condizioni presenti. Oggi tutto ci porta a stabilire, che lo Stato, nell'istruzione pubblica, non può più essere funzione di cultura universitaria e d'istruzione secondaria: esso dev'essere funzione di cultura popolare e di scuola popolare.

Ci si badi.

Se ufficio dello Stato è di stimolare quei bisogni, che i pregiudizi delle moltitudini e la deficienza de' mezzi, negli amministrati, lascierebbero senza esplicazione; se esso deve lasciar libera l'iniziativa privata, ovunque questa abbia speranza di buon successo, in guisa da economizzare, dirò così, in certi punti, per poter largheggiare in certi altri e concorrere così a realizzare gli ideali dei popoli; se lo Stato deve far sentire l'autorità della legge in quelle istituzioni appunto, la cui bontà non potrebbe essere apprezzata dalle moltitudini, perchè non da esse intesa; se l'azione sua deve esser maggiore là dove maggiori possono essere i pericoli o i vantaggi; se tutto ciò è vero, è la scuola popolare destinata a diventare la sua odierna missione. In vero: quale privato o associazione privata potrebbe oggi, colle sole sue forze, fondare la scuola popolare? metterla in consonanza coi bisogni de' tempi? variarla secondo i luoghi? provvederla dei mezzi necessari a raggiungere non solo lo svolgimento teorico delle cognizioni, ma anche la loro pratica applicazione? A contare sul Comune e aspettare che il Comune fondi da sè la scuola popolare, dovremmo aspettare per l'eternità. Nè economicamente, nè intellettualmente, nè moralmente il Comune è a ciò adatto. Il Comune è parte dello Stato, ma l'educazione è funzione universale dello Stato. Oggi poi i Comuni da noi sono impotenti a mandare innanzi fin le scuole elementari. E, d'altra parte,

l'iniziativa privata, il concorso delle provincie e dei Comuni, tanto inefficaci per svolgere l'istruzione elementare, sono invece abbastanza vigorosi nel nostro paese per tutto ciò che riguarda l'istruzione secondaria e universitaria. Le classi elevate sentono benissimo l'importanza di tali istituzioni; sanno a vantaggio di chi tornano. Si può quindi dire, di questi rami della pubblica cultura, ch'essi sono ormai sì abbarbicati nella vita della nazione che, anche lasciati a sè o poco favoriti, essi hanno per sè l'interesse delle classi colte per prosperare. Anzi, molti difetti dell'insegnamento secondario e universitario sarà più facile che si medichino coll'esperienza diretta della vita locale e dei cittadini e coll'intervento diretto della loro responsabilità, che con ulteriori cure dello Stato. Lo Stato, felice nell'iniziare, è quasi sempre infelice nel perfezionare. A tutto ciò si aggiunga, che il bisogno di libertà nell'insegnamento comincia già coll'esser da noi vivo, e che lo Stato ha l'obbligo morale di riconoscerlo nella sua giuridica esplicazione. Ma come riconoscerlo cogli attuali nostri ordinamenti scolastici e con questi feudi del potere politico che sono oggi le università e le scuole secondarie?

VII.

Nè si creda che lo Stato, profondendo oggi nell'insegnamento e nell'educazione popolare i maggiori suoi mezzi economici, commetterebbe con ciò un'ingiustizia verso le altre classi. Tal concetto dello Stato è falso; è falso un tal concetto della giustizia sociale; è falsa questa interpretazione della vita e della circolazione delle forze storiche. Lo Stato non era ingiusto verso le classi diseredate ed ignoranti, quando profondeva tutti i suoi milioni per le accademie, per le università, pei licei. Non era ingiusto, perchè il progresso sociale non poteva compiersi che prediligendo i meglio dotati e meglio disposti alla cultura, per scendere solo in seguito ai meno ben dotati o peggio di-

sposti, Non era ingiusto perchè occorreva prima formare, chiarire e assodare la cultura in un numero ristretto, per poi diffonderla e specializzarla in un numero più grande. Ma se — perchè questa era la necessità storica — lo Stato non commetteva ingiustizia allora, cangiata sostanzialmente la posizione storica, non v'è ingiustizia ora; ora che l'iniziativa privata — mercè appunto le cure tributate nel passato dallo Stato a certe classi — è già sì forte da compiere da sè speciali funzioni d'istruzione e di cultura.

Nè ciò è tutto. L'opera dello Stato, anche circoscritta, nell'istruzione, alla sola istruzione popolare, non benefica solo le moltitudini alle quali è impartita. La solidarietà è legge tanto della natura quanto della storia. Io non credo che la scuola popolare, per sè, basti a far diventar un mito il delitto; no. Il progresso nel bene, quale che sia la sua estensione ed intensità, implica, pur troppo, un progresso nel male; e sebbene, per nostra fortuna e per la necessità della coesistenza sociale, la virtù diffusiva del bene sia maggiore di quella del male, pure, quale che sia la prosperità, l'istruzione e l'educazione di un popolo, il giorno di congedare definitivamente le nostre guardie di pubblica sicurezza e di trasformare in asili di mendicità le nostre carceri, non verrà mai. Ma se ciò è vero, è vero altresì che la miseria pubblica e privata, l'ignoranza delle leggi della natura e della società, l'assenza d'istruzione atta a moltiplicare le forze mentali e morali e a rendere moralmente agevole la lotta per la vita, la mancanza di buone abitudini immagazzinate di buon'ora nell'organismo, son tutte cose che hanno gran parte nella storia del delitto. E da ciò segue manifesto che, se la scuola popolare sarà quale i nuovi tempi la richiedono, se essa abbraccerà il problema economico, politico, morale e religioso, i milioni che lo Stato vi spenderà a fondarla, torneranno nel seno della società sotto altra forma. Vi torneranno sotto forma di sicurezza maggiore della persona e dell'avere; di maggior dignità ed onestà, d'iniziative nei commerci e nell'industria, di elevato livello nella media intellettuale, di

fiducia nelle coscienze, di produzione aumentata, di valore maggiore nel lavoro. E tutto ciò non è solo vantaggio di una classe, ma di tutte. È dunque col criterio storico e sociologico che deve interpretarsi la giustizia dello Stato nella sua missione educatrice e non coi gretti concetti di quello che tocca a me e di quello che tocca a te, avuto riguardo ad uno speciale momento storico o anche ad un'epoca. Lo Stato partecipa alla vita della totalità sociale ed è solo nella totalità sociale e nel modo come essa si esplica, che l'uomo di Stato deve cercare il criterio di quello che è veramente giusto ed opportuno. Posto che per la nuova missione dello Stato nell'istruzione pubblica, l'insegnamento universitario, il politecnico e il classico non figurassero punto nei bilanci e tutto quello che lo Stato spendesse lo spendesse per la scuola popolare, non vi sarebbe in un trattamento simile ingiustizia. Quando la cultura superiore e media la si può avere migliore dell'attuale e senza spesa; quando ci si può servire, per essa, della libera concorrenza, che dà autonomia ai metodi e fa circolare nelle scuole un po' di vita; quando, dico, pur riuscendo a tenere alte tutte le forme della cultura nazionale, si possono riversare i mezzi economici dello Stato su istituzioni d'utilità necessaria e indiscutibile, chi oserebbe condannare lo Stato che spezzasse le tradizioni del passato per iniziarne di più splendide e più feconde per l'avvenire?

VIII.

La scuola popolare è l'odierna missione dello Stato ne' popoli civili e specie in Italia. Essa, diventata scopo dell'attività sua per raggrupparvi intorno tutte le migliori energie sociali, trasformerà in bene tutti i nostri ordinamenti scolastici, tutta la nostra vita. Libertà senza cultura è come albero senza radici. Noi non abbiamo scuola popolare. Abbiamo oggi in Italia la scuola elementare, ed è già fortuna — non ostante i suoi tanti e tanti difetti —

che la si abbia con un discreto ordinamento e, ciò che pure monta assai, obbligatoria, almeno per legge, nelle sue tre prime classi, a tutti.

Ma la scuola elementare non è la scuola popolare. Anzi, per le ragioni dell'età degli alunni, per lo sviluppo e la concatenazione delle parti della cultura, per lo scopo che deve informare l'una e per quello che deve informar l'altra, esse non potranno giammai confondersi. Finchè la scuola elementare si terrà equivalente della scuola popolare, noi avremo nelle scuole elementari, malgrado le buone intenzioni, della confusione didattica: avremo nel consorzio civile le classi dirigenti, non la vita politica onestamente popolare; avremo lo Stato privilegio di alcuni, non lo Stato veramente nazionale e che attinge le sue forze dal seno della nazione. La natura delle scuole elementari, anche perfezionate ne' metodi, è sempre tale che esse oggi non giovano davvero, se non a coloro che possono continuare negli studi. Questi sì vi trovano una naturale preparazione allo svolgimento mentale; questi possono dire di avere in esse le prime proficue forme della cultura e dell'educazione morale e civile. Ma chi — supposto pure che la quarta e la quinta elementare diventassero così diffuse come sono oggi la prima, la seconda e la terza — potrebbe ritenere che la cultura della scuola elementare sia tale da influire direttamente su lo sviluppo sociale, da suggerire criteri per le evenienze della vita, da porgere nozioni sufficienti per regolare le professioni popolari e corrispondere pienamente all'odierno concetto scientifico dell'educazione e dell'istruzione? La scuola elementare inizia la vita mentale e morale per tutti; questo è il suo compito. Come le classi privilegiate trovano dopo l'istruzione elementare altri istituti, il popolo, secondo le speciali professioni e i suoi speciali bisogni, deve, anch'esso, trovare delle scuole in cui possa svolgere l'opera iniziata dalla scuola elementare, in cui possa allargare la sua cultura ed essere preparato a speciali professioni. La democrazia un giorno farà forse rientrare tutta

l'istruzione secondaria nell'istruzione popolare; ma se ciò riguarda l'avvenire dei popoli d'Europa, oggi però, dal punto di vista pedagogico, è una vera stranezza ritenere la scuola elementare equivalente della scuola popolare e credere che bastino il leggere e lo scrivere per la vita dei popoli nuovi.

IX.

E tutto ciò appare ancor più chiaro, se si rifletta alla natura dell'educazione e dell'istruzione. Educazione è preparazione alla vita mediante trasformazione di sentimenti e di idee in abitudini buone; istruzione è partecipazione di abilità, di idee, di criteri cavati dal mondo reale e dall'esperienza, perchè servano allo sviluppo e alla vita dell'individuo e della società. Ma notate: i sentimenti e le idee che possono essere trasformati in abitudini, le abitudini cui noi possiamo volgere l'organismo, non sorgono o si esplicano a capriccio. Tutto ciò, anzi, sottostà alle leggi complesse della struttura e dello sviluppo fisiologico e psichico; sottostà alla natura dell'ambiente sociale e ai molteplici stimoli che da esso ci vengono. D'onde segue che, per il valore istesso del concetto scientifico dell'educazione e dell'istruzione, la scuola elementare, anche modificata o migliorata, non potrà mai prendere il posto della scuola popolare. Perchè, a certa età, non si hanno certi sentimenti, non si possono raffigurare, nei loro elementi concreti, certe idee, non si possono radicare certe abitudini complesse. Chi non lo sa? Il mondo sociale non si riflette sempre allo stesso modo nell'animo nostro; e, quale che sia lo sforzo dei maestri, nella fanciullezza non intendiamo il mondo sociale che fanciullescamente. Quindi, senza discutere qui i rapporti che devono essere stabiliti tra la scuola elementare e la popolare, la scuola popolare dovrà necessariamente avere uno sviluppo assai più ampio della elementare, svolgersi dopo di essa e con criteri più complessi.

E se opera saggia della pedagogia politica è l'armonica coordinazione degl'Istituti educativi e lo sviluppo graduale ed opportuno delle abitudini e delle idee negli alunni, sarebbe pessima pedagogia politica quella che domandasse ad un'età ciò che essa non può dare, o che, sotto sembianze di semplificare, immiserisse tutta la vita e l'energia della cultura. Se invece la scuola popolare verrà dopo la scuola elementare, e si svolgerà in orbita più vasta e quando le forze della nuova generazione non sono più al loro inizio, ma sono in un maggior vigore, sarà allora possibile che questa scuola si coordini al carattere nazionale e serva davvero ai grandi interessi della vita mentale, della vita economica, della vita morale e politica della nazione. — Le scuole de' fanciulli, anche presso popoli civili, poche differenze possono presentare le une dalle altre, essendo quasi le stesse le prime forme della vita mentale ed emozionale, proprio a quel modo, dirò così, che l'embrione del cane non si distingue nei primi momenti da quello dell'uomo o il plasma vegetale dal plasma animale. Le differenze, nella vita organica come nella vita psichica, appariscon poi. E perciò, se le scuole elementari possono educare alle prime forme di civiltà, esse non possono giammai individuare quell'insieme di differenze psichiche che costituiscono il carattere nazionale, in cui pur si sustanzia la vita e si compendia la storia de' popoli.

E la scuola popolare deve ritrarre il carattere nazionale. Senza di ciò una nazione non si riflette veramente nel suo ordinamento d'educazione; e nessuno potrebbe dire cosa saggia il rinunciare, negli ordinamenti educativi, ai mezzi più opportuni per migliorare o modificare la propria fisionomia storica.

D'altra parte, se è lodevole l'educare il cervellino del fanciullo con tutto ciò ch'è sensato, con tutto ciò che può esser osservato, resta pur vero che la nostra vita storica odierna ha come una mentalità sua propria nelle leggi fondamentali della natura e della civiltà; mentalità che, se è destinata a prendere il posto de' vecchi miti e a far

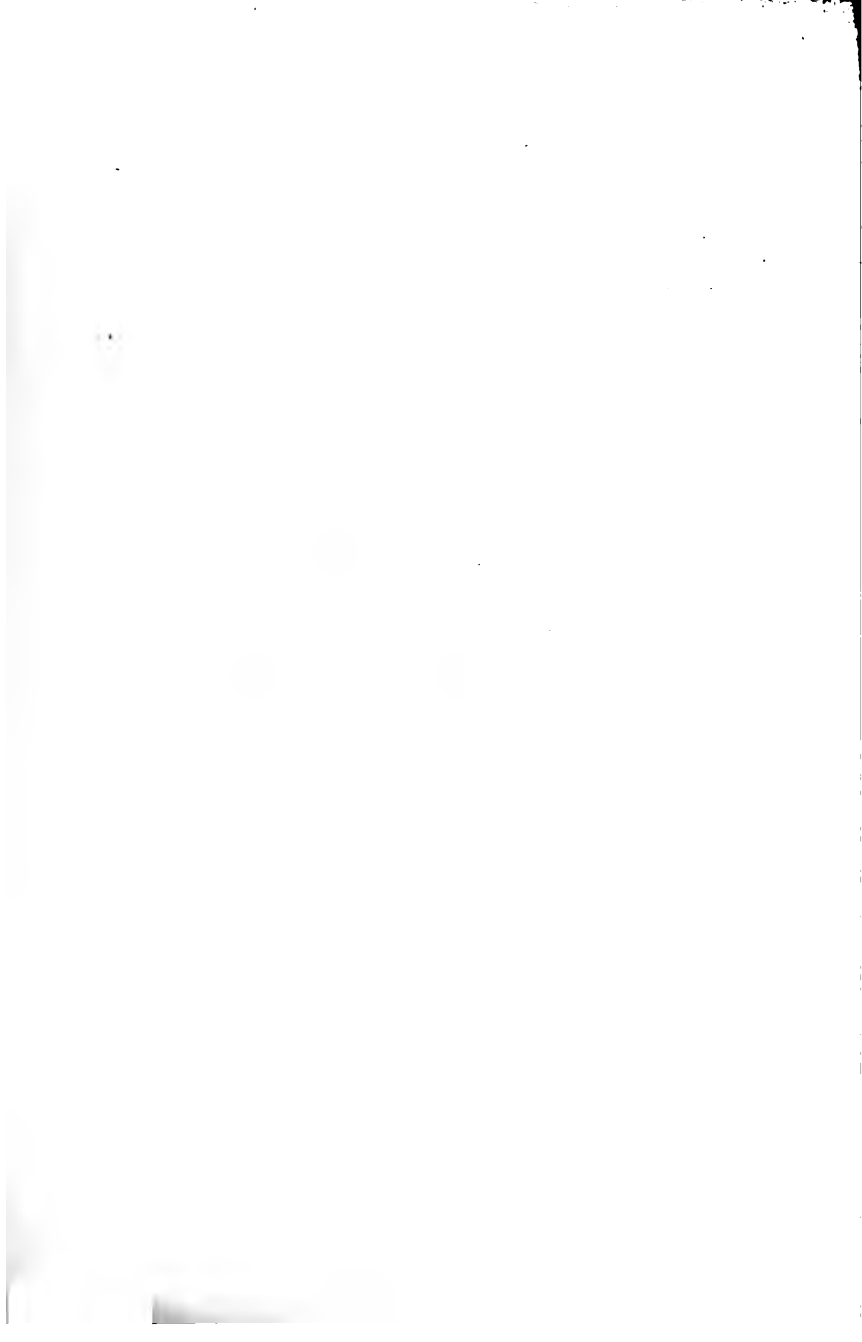
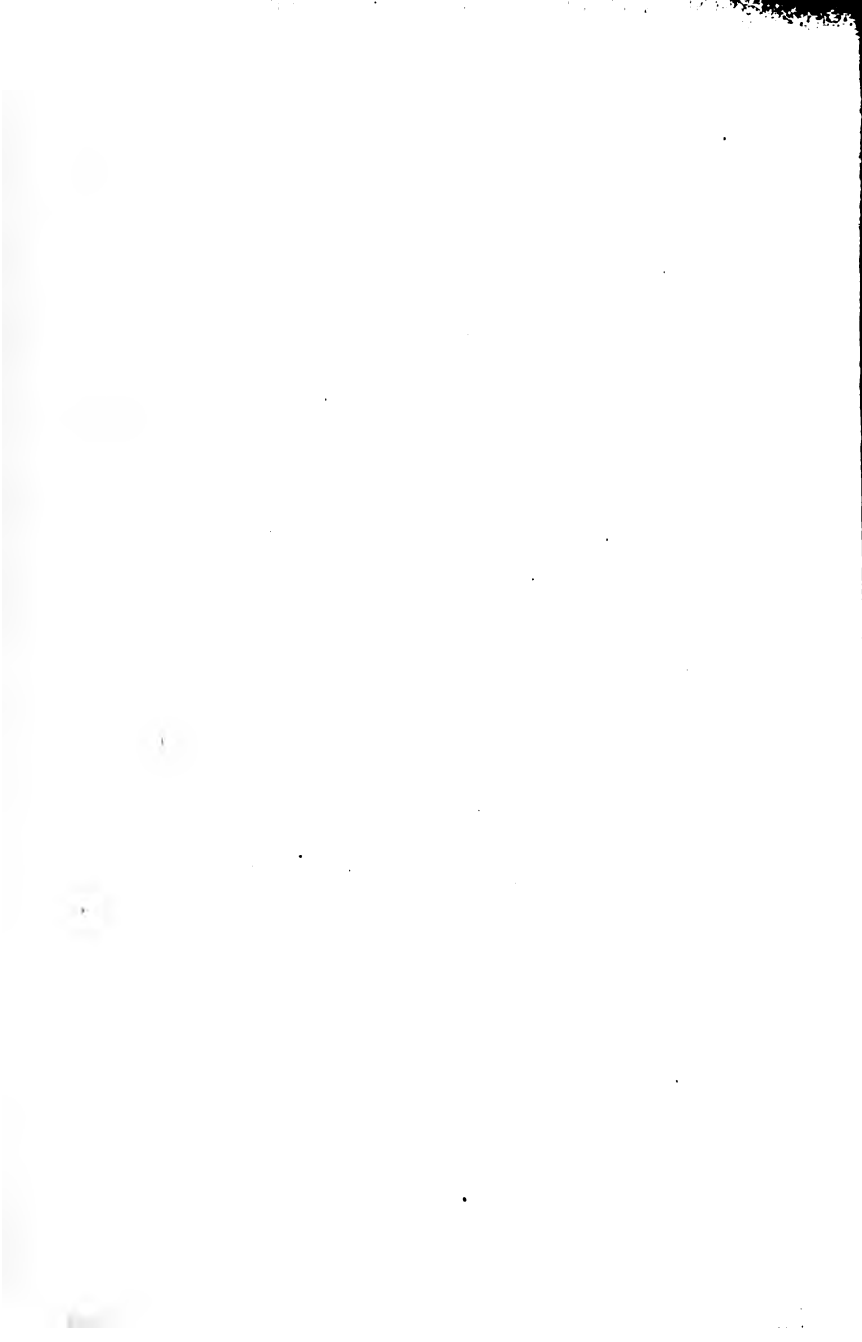
sparire l'attuale caos degli spiriti, non potrebbe tuttavia essere esplicata nelle scuole elementari. Chi, invero, potrà credere che agli alunni delle scuole elementari si possano dare nozioni positive su la formazione degli astri o della terra, sull'origine o sulla storia dell'uomo? È parimenti soltanto in un'età assai più progredita, che la scuola popolare potrà diffondere nozioni di economia politica e far regolare dalla riflessione scientifica i fatti più importanti della vita sociale; che potrà eccitare le più elevate emozioni sociali e le più profonde emozioni estetiche; che potrà coordinare fra loro il lavoro mentale e l'officina, e far servire gli esercizi per lo svolgimento delle forze fisiologiche anche alla difesa nazionale. Io non dico che il disegno di una sì profonda rivoluzione scolastica e sociale sia cosa facile a precisare ne' suoi particolari e che possa costare poca fatica ad attuarlo: no. Ma all'uomo di Stato che si metterà ad una tale impresa deve bastare il convincimento della necessità di essa; deve bastare il conforto che tutte le grandi istituzioni sociali s' iniziano dall'uomo e si compiono dai tempi; e che a Colombo rimane la gloria di aver scoperta l' America solo per aver messo i piedi su le terre di quel continente.

X.

La Natura e la Storia sono un'unità sola e, sotto fenomeni diversi, il processo di formazione è lo stesso, sia che si consideri un sistema astronomico, un'epoca geologica, una fauna o una flora, una civiltà o un ordinamento scolastico. Vi ha forme iniziali, vi ha forme più o meno complesse, vi ha evoluzione e dissoluzione negli astri, come nella storia della terra, nel mondo biologico, come nel mondo sociale e pedagogico. Questa identità di processo nel Cosmos si ravvisa tanto meglio, quanto meno lontani son fra loro i fenomeni tra cui istituiamo comparazione. Difatti, come nel mondo biologico, prima dell'organismo,

s'ha il plasma che ha in sè tutte le proprietà dell'essere vivente; nel mondo pedagogico, prima degli organismi scolastici, s'ha l'educazione e l'istruzione non specializzate, e come amorfe, della famiglia. Come nel mondo biologico le forme organiche si succedono necessariamente e diversificano per le leggi d'adattamento e di ereditarietà; così nel mondo pedagogico gli ordinamenti scolastici si modificano e variano anch'essi per l'ereditarietà storica e per la differenza degli ambienti sociali. Come nel mondo biologico gli organismi, non atti alla lotta per l'esistenza, spariscono; così nel modo pedagogico gli ordinamenti scolastici, non corrispondenti alla vita storica e al carattere nazionale di un popolo, tramontano e si dissolvono. Vi ha i fossili del mondo sociale come del mondo biologico, e agli uni e agli altri nessuna forza potrebbe ridar la vita. E come poi nell'evoluzione organica le forme che appariscon dopo son più complesse e perfette delle forme apparse prima; parimenti, nel mondo pedagogico, gli ordinamenti scolastici si fanno sempre più complessi e perfetti, compiono funzioni sempre più svariate e intimamente connesse fra loro. L'attuale ordinamento scolastico è di certo più semplice di quello che gli succederà. Ma che perciò? Esso è anche meno perfetto. Il complesso è la necessità progressiva della natura e della storia; l'adattarsi meglio all'ambiente è la necessità naturale di ogni essere vivente e d'ogni istituzione del mondo umano. E perciò la nostra fede nella nuova missione dello Stato nell'istruzione pubblica, in quanto questa fede esprime un ordinamento scolastico più complesso e perfetto ed un migliore adattamento alla vita storica, ha per sè un conforto superiore ad ogni altro, ha il conforto della legge generale del Cosmos.

La vita della nuova Italia unificata, democratica e libera, richiede necessariamente la scuola popolare come funzione dello Stato e come sua esclusiva funzione di cultura nelle moltitudini. L'Italia ha bisogno di curare nelle sue scuole l'educazione dei 7 od 8 milioni di figli del popolo,

non quella dei 30 o 40 mila studenti dei licei e delle università. È così che essa potrà esser rifatta nella sua vita e nella sua coscienza, che potrà sentire davvero compiuta la sua rivoluzione e iniziata la sua evoluzione feconda verso l'avvenire. L'Italia ha bisogno, in una parola, di pedagogizzare, ma di pedagogizzare con idee e sentimenti nuovi per il popolo, di pedagogizzare per creare la nuova personalità. Senza di ciò non v'è missione nuova d'Italia, non vi è nuova Italia.

BAMBINI E FANCIULLI

Questioni di psicologia dell'infanzia

IL CAPRICCIO (1).

I.

La *psicologia dell'infanzia* ha acquistato oggi grande importanza, e s'intende come. Siamo, per tutte le scienze, in periodo di ricerca genetica; e la psicologia dell'infanzia è, per sè, ricerca di origini; e, ciò che più monta, di origini della parte più importante di noi, della nostra vita psichica.

Ma un punto dell'anima infantile, che io mi sappia, non è stato ancora abbastanza, nè fra noi, nè fuori, esplorato: *il capriccio.*

Che è il capriccio infantile? Che ci sta esso a fare nell'anima dell'infante e del fanciullo?

Sappiamo tutti che capricci ve n'è di tante specie, che se ne incontra in tutte le età. Ma se quelli dell'adolescenza, della gioventù, e anche dell'età matura, possono, a mente fredda, chiamarsi veri intrusi nella costituzione di un'anima sana, forte, ben educata e padrona di sè, possiamo dire altrettanto dei capricci dell'infanzia e di buona parte della fanciullezza? O invece molti di essi

(1) Pubblicato nell'*Italia Giovane* nel 1890.

hanno come un loro proprio e legittimo diritto di esistenza e son tanto naturali, spontanei e necessari a quell'età, quanto i sorrisi ingenui, gli istinti imitativi, gli impeti affettuosi e caldi, la gaiezza e l'irrequietezza? — È proprio questo che vogliamo provare con una psicologiòla facile, accessibile a tutti e che abbia pur speranza di persuadere.

Mettiamoci per la via de' fatti, e cominciamo da un fatto incontestato in noi grandi.

Il fatto è questo.

Se noi ci proviamo a sgomitolare nella nostra coscienza le lunghe fila dell'esser nostro ed evochiamo le memorie della nostra infanzia, i nostri primi ricordi, siamo pure obbligati a dire che dell'infanzia e della fanciullezza ricordiamo poco o nulla, e i più, anzi, ricordano proprio nulla. È un vero naufragio che fa una parte di noi dentro di noi; e mentre possiamo narrare con molta esattezza i casi dell'adolescenza e i particolari della gioventù, la prima vita, quantunque per lungo stadio provveduta di coscienza, e di riflessiva coscienza, ci sfugge.

Or tutto ciò testimonia parecchie cose e parecchie altre ne fa inferire. Testimonia che la coscienza prima, la coscienza degli albori della vita, non si salda, non si innesta con quella che le vien dopo se non sperdendovi la sua forma nativa, quasi come il germe di una pianta non si fa pianta che a condizione di cessare d'esser germe e di assumere altra forma. Testimonia che, anche nell'anima, v'è un formarsi lento e che essa non comincia fatta, come piaceva a vecchie leggende o come piace a filosofie novatrici, raffazzonate su leggende vecchie. Testimonia che le condizioni e le leggi della coscienza formata non sono del tutto eguali a quelle della coscienza in formazione, chè altrimenti non vi sarebbe interruzione dentro di noi, ricorderemmo tutto, non incontreremmo lacune nell'esser nostro.

Donde le facili inferenze: quando vogliamo che i piccini si modellino sovra le nostre norme di condotta, siamo

noi fuori del diritto, non essi, i piccoli ribelli. L'Io piccolo, appunto perchè sfugge all'Io grande, ha, in gran parte, una sua propria legislazione. Ciò che per noi è noia, per lui potrebbe esser gioia; ciò che per noi è strano, potrebbe esser per lui normale; ciò che per noi pare opposto a ragione ed a volontà, potrebbe essere a lui mezzo per la formazione della ragione e della volontà. Il capriccio che sembra a noi una stonatura dell'anima infantile, ne potrebbe essere invece, talora, la migliore intonazione; esso, che ci si mostra opposto alla personalità, ne potrebbe essere il primo disegno, il conato, il movimento per realizzarla.

Son cose probabili!!!

È vero. Ma potevamo trovare altro che inferenze probabili, rinchiusi nell'osservazione della coscienza, e quando la coscienza nostra non ci accompagna sino al suo cominciamento?

Usciamo dunque dalla coscienza e cerchiamo altro campo di osservazione, altro vivaio di fatti per dar fondamento di verità alla tesi nostra.

II.

I fatti oggettivi dell'infanzia e della fanciullezza, territorio quasi esclusivo delle cure materne, son ora esplorati da scienze numerose. Non sempre le divinazioni dell'affetto tornano concordi su tale argomento con le induzioni fredde e mature della scienza. Tuttavia vi ha un punto notevole in cui affetto e scienza stanno insieme, in cui le apparenze e la realtà non si eliminano. E il punto è questo: la prima età è età di gran lavoro; è età di grandi, faticosi e preziosi acquisti. S'entra nel mondo operai laboriosi e mai, anzi, si lavora forse tanto, e in condizioni tanto difficili, quanto allora. L'affetto l'intuisce e risultato di questa intuizione sono le cure vive, premurose, vigili, l'amore senza posa e senza quie-

scenza, la compiacenza infinita, la tutela illimitata: la scienza lo narra. Essa narra che di tutto quell'ammasso di sentimenti che costituisce l'essere nostro, anche a quattro o cinque anni, sentimento del vero, senso estetico, simpatia, pietà, ecc., non vi ha dapprima, nella culla, che un magro e vago sentimento di benessere che tien dietro ad una buona poppata o al bagno tiepido. Essa narra che i sensi non entrano in funzione tutti in una volta, ma con un certo ordine di successione; che l'oggetto di ciascuno — colori, suoni, sapori, ecc. — non se l'appropriano di botto, ma con lentezza; che l'azione loro non si coordina, non si unifica senza esperienza lunga e senza sforzi. Quale cosa più ovvia, per noi, che un oggetto si veda, si prenda e si accomodi a questo o a quello ufficio? Ebbene, tutto ciò a noi è ovvio per una fatica obliata, anzi per tante fatiche obliate della prima infanzia. Meno il succhiare, che è fatto istintivo, tutto il resto il piccino l'impara a sue spese e per sua iniziativa.

È per iniziativa sua che impara a tener dritta la testa, prima fatica erculea del suo volere incipiente; che sorride con coscienza, primo prodotto splendido della sua intelligenza; che impara a bere ed a mangiare, queste arti fondamentalissime, che preludono alla vita indipendente. Credete che gli costi poco il semplice sbozzo di queste arti? Malgrado la tendenza ereditaria, gli costano tanto, e se ne dubitate, egli è perchè voi non avete mai guardato con attenzione un piccino da cinque a dieci mesi, non avete badato ai suoi stupendi conati, alle sue industrie mirabili, alla sua perseveranza per formarsi una vita psichica più completa, per avviarsi ad essere uomo. Ma codesto è un'inezia di fronte al resto. Già in questo tempo, un po' alla lontana, è vero, egli si prepara all'acquisto di tre nuove arti importantissime, nelle quali poi, in breve, compie meravigliosi progressi: al camminare, al parlare, all'amare, triplice relazione: col mondo ambiente, col mondo del pensiero e con quello del sentimento. Quali e quante complicate operazioni si rinchiudono in

ciascuna di esse! Quante relazioni nuove devono stabilirsi nel suo essere perchè si formi un'altra unità, un'unità più alta dell'organica! E tutto ciò a mano a mano, dopo prove e riprove, abbozza, dà saggio, perfeziona; tutto ciò mena innanzi con solenne pertinacia ed alacrità. Vi ha quindi nel suo cervello un gran lavorìo, vi ha nella sua attività psichica come un vortice continuo, che continuamente dilarga e si fa profondo in direzioni diverse. È meravigliosa la corsa che ha fatto in pochi mesi, dalla quasi apatia de' primi giorni della culla, a questa esuberanza di energia istradata in modi tanto diversi. Sta bene che la natura vi abbia posto fondamento; che l'eredità vi predisponga e vi predisponga meglio in quelli che devono salir più alto o andar più lontano; ma ciò non toglie che un ammasso di cose ha dovuto prendere forma empirica, determinata, sia essa inconsciente, semicosciente o cosciente, nell'esser suo, e sempre con sua cooperazione diretta e sforzo. E se si pensa che un così largo lavoro psichico si move ne' primi anni parallelo ad un rapido sviluppo fisiologico, l'essere infantile ci appare in uno stato di fenomenale e portentosa attività; e noi non possiamo non pensare il cervellino torpido e anemico de' primi giorni della culla come congestionato, talora, nell'ultima infanzia; non possiamo non pensare questo essere, debole e pieno di irritabilità, sovente in uno stato di eretismo psichico, d'iperestesia, d'isterismo sano. Ma se tutto ciò è naturale e necessario, tutto ciò come potrebbe non dare talora una forma capricciosa ai primi passi progredienti della sua attività spirituale?

Difatti, date queste condizioni di cose, come meravigliarsi se di tanto in tanto il piccino è uggito, fastidito, insoffribile agli altri, egli che, non avendo e non potendo agevolmente abbracciare se stesso, deve sentirsi a sè insofferente? Come meravigliarsi che le idee gli passino fugaci nella mente, se quella fugacità è necessaria per la formazione rapida, affrettata della sua intelligenza? Come meravigliarsi se ogni desiderio lo domina, se non sempre

ha pace e spesso da desiderio passa a desiderio? Se lui, il poverino, è chiamato appunto a prender nota di tutto il desiderabile alla età sua, e non ha nulla per fissare l'estimativa delle cose? La candela che splende la desidera, come desidera il monile di sua madre o la luna in una sera d'estate. Voi ridete o vi stizzite di questi desideri! Avete torto: voi non capite la bontà de' suoi impulsi. La coordinazione che s'era già formata in lui tra la vista e il tatto, egli vuole estenderla, questo infaticabile costruttore di sè; egli vuole continuamente riprovarla, questo osservatore pieno d'intelligenza. Perchè non compiacerlo ove può essere compiaciuto? E dove non si può, con qual diritto voi aggiungete all'affliggimento, che segue fatale alla sua insoddisfazione, il vostro malumore, o peggio, la vostra gridata? L'attività sua è tutta impulsiva; nel suo piccolo Io non è ancor sorta quella cittadella centrale per cui, trovando alcun che di fisso nelle idee, ne' giudizi, possa soprassedere alle azioni, dirigerle riflessivamente, moderarle, inibirle. E se ciò manca, perchè lagnarsi della sua impulsività? — Ma egli ha rotta la tazza, il bicchiere, lo specchio; tutto quello che prende, slancia, butta via; è un continuo volere e disvolere, fare e disfare. — Ebbene, fate che egli possa fare e disfare senza danno vostro ed anche suo; fate ch'egli possa lanciare senza rompere. È questo il vostro diritto, com'è suo diritto di fare come fa. Credete che non miri a nulla lo slanciare lontano ch'egli fa, di questo o quello? Egli possiede uno spazio visuale e non se ne contenta più: vuol dominare, e non più teoricamente, quello spazio; vuol farlo suo, anche con la forza muscolare. Dove va l'oggetto, andranno poi le sue gambine; son tutte cose che si addentellano nel suo meccanismo psichico, come le ruote di un oriuolo. In quel volere e disvolere egli nutrica, alleva, corrobora la sua volontà; è là la sua scuola del volere, ed egli è maestro e scolaro a se stesso. Prima della volontà serena, v'è necessariamente la velleità capricciosa: prima della concentrazione in

poche idee definite e chiare, v'è la diffusione dell'attività sua fra tante, embrionali e crepuscolari: prima di uno scopo che lo domini, vi ha tanti scopi indistinti che lo assorbono momentaneamente e poi lo lasciano. Vi lagnate perchè il povero piccino s'impunta in una cosa; perchè vuole che la porta s'apra in un modo, mentre non può aprirsi che in un altro; perchè si agita o piange per essere esaudito e riescire. Eppure è quell'impuntarsi che segna l'accrescimento del volere; è quel volere irrazionale che pone le basi dell'esperienza ragionevole; è la sua petulanza che manifesta la sua energia psichica e che diventerà poi la sua serietà. I vostri lagni non significano che una cosa sola: voi vorreste l'uomo già formato ed invece è nel destino della natura che esso si formi; e mentre nella natura materiale non vi ripugna, e vi pare anzi ragionevole, che all'estate dalle forme determinate, distinte, splendide, preceda il rigoglio confuso e intricato della primavera, nello spirito solo vorreste frutti saporosi, senza primavera di spini e di fiori. Voi vorreste che i suoi affetti, sempre, e sin dapprincipio, fossero ben delineati, ben equilibrati, duraturi; vorreste che la ragione, che comanda in voi, comandasse in lui, e che, come voi, si sapesse padroneggiare e dirigere. Strani desideri! Quegli affetti, che in voi hanno una fisionomia determinata, dovevano presentarsi a lui sotto forma di tante emozioni, or languide, or sbiadite, or prepotenti e in conflitto fra loro; altrimenti lui non sarebbe piccolo e voi grande, lui debole e voi forte. Sarebbe forse una gran bella cosa, che la ragione fosse la forza embrionale dell'anima; ma che colpa ne ha lui, il povero piccino, se n'è la tarda ramificazione? È presto detto: padroneggiarsi! Ma chi si può padroneggiare, senza essere? Come può egli dominare le correnti del suo spirito, prima che si siano stabilite ed istradate?

E da tutto ciò risulta, che il capriccio è talvolta una vera necessità fisiologica e psichica dell'infanzia, una stazione per cui ci obbliga a passare lo svolgimento nostr

per divenire uomini. L'indulgenza materna è trasformata dalla scienza, su questo argomento, in rassegnazione razionale, e la rassegnazione razionale è molto meglio della sola indulgenza; insieme poi valgono molto di più che ciascuna a sè.

E badate, che, questa legge del capriccio, è legge generale, è legge di tutte le infanzie. Se si eccettuano gli animali inferiori o poco elevati, dove l'anima è un'ombra o qualcosa di ombratile, negli animali superiori, voglio dire ne' loro piccini, voi trovate i capricci, proporzionati e coordinati al loro tipo psichico. Già: anche gli animali hanno capricci. Son meno che nell'uomo, meno variati, è vero; ma perchè? Perchè l'uomo deve andar più alto; perchè a lui la natura e la civiltà danno più gran quantità d'energia psichica da istradare e più difficile ad istradare. Un' infanzia completamente senza capricci è un'infanzia che finisce con sè, è la debolezza che non sarà mai forza, è l'infanzia che prepara gli eterni fanciulli. E non mi dite, che voi conoscete uomini, i quali hanno un posto nella scienza e che figurano nella storia, e che non ebbero notevoli capricci o ne ebbero pochi; perchè io vi dirò, che nella scienza e nella storia si può emergere od entrare con una fortunata attitudine o per un concorso propizio di circostanze, e non sempre una fortunata attitudine sta con un'anima veramente grande, nè la gloria segue i meglio dotati, coloro che più han vissuto e umanamente vissuto, coloro che più han sentita e assorbita in sè la vita.

Il capriccio, non ostante le angolosità sue, è anche il lieto pronostico dell'infanzia. Tante volte, un'onda di capricci straripa, con atteggiamenti proprii, dall'infanzia e dalla prima fanciullezza nell'adolescenza e prende fin la forma di vocazione. Chi non ricorda i capricci dell'inventore della macchina a vapore?

III.

Ma la nostra psicologióla può tratteggiare, anche per altre vie, l'argomento.

Vi ha nell'anima non solo formazione, ma disformazione, non solo sviluppo, ma decadenza; ed è tanto vero che il capriccio risponde ad un momento della debolezza che si fa forza, della psiche che si fa coscienza e personalità, che noi l'incontriamo ad un altro momento della vita, quando dalla forza si ridiscende alla debolezza, dalla personalità matura alla nuda attività psichica. Esempio splendido di ciò è la tarda vecchiezza, la vecchiezza fragile e rapida. I vecchi diventano capricciosi come i fanciulli: lo dice anche il proverbio.

Ma non basta.

Non è solo la tarda vecchiaia che c'involge. Vi è involuzione, talvolta, nel pieno delle forze fisiche, diventando deboli nel morale, quando le passioni offuscano la ragione e affetti prepotenti scuotono la nostra personalità e mirano a scompaginarla. Ebbene: riappare il capriccio, almeno sotto certe sue forme; se non che non gli diamo questo nome, che quando è perfettamente volatilizzato. Chi manca di prove psicologiche di questo fatto?

Ma le più dolorosamente ampie ci son date da certe malattie mentali. Aprite un libro di psichiatria e vedrete in certe infermità mostrarsi il capriccio nella sua struttura e ne' suoi modi di formazione, non dal basso all'alto, ma dall'alto al basso. E tutta la differenza, in ultima analisi, è poi questa: che nel fanciullo il capriccio è la debolezza che si fa forza; nella vecchiaia e in certe malattie è la forza che diventa debolezza; di là si sale, ed è la spina che precede la rosa; di qua si scende, ed è la rosa che si sfoglia per non lasciare che la spina: l'uno prepara al dominio, alla padronanza di sè, all'esistenza piena; l'altro all'infinito, che il pensiero solo penosamente intende.

Ma mi pare di sentir dire ad una mamma: Codesto che lei scrive non ha proprio importanza per noi. Siano pur naturali e necessari, siano pur nunzi di belle cose, i capricci ci sono e ci dan fastidio. Perchè non dirci il modo come governarli, come renderli meno angolosi, numerosi, aspri?

I capricci dell'infanzia si curano in un sistema di educazione naturale e razionale dell'infanzia. Chi non ha sentito parlare di Fröbel e di Aporti e di quello che essi han fatto per l'educazione della fanciullezza?

Questioni di psicologia dell'infanzia

L'EGOISMO.

Quando l'amor di sè o l'interesse personale, in modo istintivo o conscio, ci porge esso solo e con riferimento a noi soli, tutti i motivi delle nostre azioni, noi siamo egoisti. Per l'egoista la vita non ha che un centro ed una periferia: l'esser suo.

Che è dunque l'egoismo? È l'amor di sè straripato. Straripato, perchè, se è vero che la natura pone in tutti gli esseri viventi l'istinto di conservazione e negli uomini, coll'istinto di conservazione, l'amor di sè, negli uomini però, oltre l'amor di sè, pone l'amore degli altri. È innegabile, che, sin dall'infanzia, si schiudono nel cuore umano tendenze simpatetiche. Chi non ha visto bimbi piangere per la morte del gatto o la perdita del cagnolino, e bimbe desolate per la gamba rotta di una pupattola?

Bisogna però esser giusti con gli egoisti e con l'egoismo. Se le tendenze simpatetiche si appalesano di buon'ora nell'animo umano, esse, salvo casi eccezionali, sono meno vive e meno intense dell'amor di sè. Se potessimo misurare gli affetti della prima età, l'amor di sè sarebbe rappresentato da un gran numero, le tendenze simpatetiche da una piccola frazione. Donde la conseguenza

che la natura, lasciata a sè stessa, offre lastricata la via all'egoismo.

Perchè le tendenze simpatetiche infrenino ed equilibrino l'amor di sè, occorrono l'azione sociale e l'educazione; ma non va dimenticato, che la società e l'educazione non possono effettuare tali equilibri che lentamente, e che la fanciullezza, per essere troppo vicina alla spontaneità naturale e incapace di comprendere la tradizione sociale, è naturalmente, non ostante l'educazione, propensa all'egoismo.

I fanciulli, anche bene educati, sono sempre un po' egoisti.

Ma la questione importante è questa: come educare le tendenze simpatetiche del fanciullo?

Molti credono che bastino le esortazioni, i rimproveri, i castighi. Errore! Non si educa, che svolgendo; non si educa, che per l'azione e con l'azione: non vi ha che una sola legge dell'educazione, ed è l'esercizio. Ciò che nutre l'egoismo è il piacere che segue all'azione determinata da soli motivi personali. Fa mestieri contrapporre, al piacere derivato dall'azione personale, il piacere derivato dall'azione simpatetica; e il piacere non si crea con le idee, ma con la pratica, con l'esperienza viva della vita. Esercitate le tendenze simpatetiche; fate sentire ai fanciulli i piaceri della generosità, dell'affezione, della devozione, della giustizia, e voi avrete scelta la miglior via per renderli meno egoisti e perchè non siano, da giovanetti e da uomini, egoisti. Le mamme, che incaricano i loro figliuoli dell'elemosina e d'altre opere pie, fanno benissimo, purchè abbiano cura di far sentire ai loro piccini il bene che fanno, col rappresentare il dolore altrui, chè altrimenti l'azione assume una forma automatica e non conferisce allo scopo. Tutto ciò ch'è pratica intelligente e viva delle tendenze simpatetiche, modera l'egoismo e prepara all'amor di sè il posto giusto che gli conviene nelle nostre azioni.

Come, in casi eccezionali, le tendenze simpatetiche si

appalesano spontaneamente potenti (Antonio Rosmini, per dare un esempio, da piccino non voleva uscir di casa senza una moneta o il pane della sua merenduccia da dare ai poverelli), in casi non eccezionali, ma frequenti, qualsiasi industria educativa, nella prima età, per moderare l'egoismo, pare che non raggiunga l'intento. E le mamme si lagnano allora del cuor duro de' loro figliuoli e dicono che *non sanno di chi hanno preso.* Pazienza, care mamme, ma non rinunciate ad esercitare le tendenze simpatetiche! Quella durezza, che tanto vi urta, sparirà con gli anni, massime se unirete all'esercizio delle tendenze simpatetiche la cultura della mente. Se la mente sola non può soggiogare l'egoismo, la mente, unita all'azione, ne agevola l'eliminazione, perchè la mente colta è obbligata a vedere che nulla in natura sta per sè e che, della natura e della società, legge fondamentale è la solidarietà. E tutto ciò i fanciulli non riescono a sentire vivo nell'animo in modo migliore, che nella vita associata dei Giardini e degli Asili.

La dottrina Fröbeliana nel movimento della pedagogia moderna [1]

I Giardini d'infanzia non rappresentano tutta la dottrina fröbeliana, nè la dottrina fröbeliana s'intende senza metodo genetico. — Occasione di questo scritto e importanza di Fröbel come apostolo dell'educazione. — Relazione del pensiero fröbeliano collo svolgimento anteriore della pedagogia e specialmente con Locke, Rousseau e Pestalozzi. — Significato di Locke nella storia della pedagogia e come vi rappresenti il naturalismo astratto. — In che senso Rousseau compie Locke. — Fisonomia mentale del Pestalozzi. — Caratteri generali del pensiero filosofico e pedagogico di Federico Fröbel e come egli dia alla pedagogia un fondamento cosmico. — Dio, la Natura e l'Umanità nell'Uomo, secondo Fröbel, e metodo analogico cui si affida. — Ampiezza del sistema educativo del Fröbel e come trasformi l'*intuizione* del Pestalozzi. — Fröbelianismo e Positivismo. — I concetti fondamentali del Fröbelianismo si dichiarano assai meglio nella pedagogia scientifica.

I.

Federico Fröbel non è nome nuovo in Italia nè in altra parte civile del mondo. — I suoi *Giardini d'infanzia*, presto diffusi in Germania, furono presto conosciuti dalle

(1) Pubblicato nel 1882 nel *Nuovo Educatore* pel centenario di Fröbel.

altre nazioni e discussi con criterii varii, ma con interesse vivo.

Il Giardino però non è tutto Fröbel, non è tutta la sua dottrina pedagogica. Anzi il Giardino d'infanzia non si comprende bene, senza comprendere la dottrina fröbeliana, e di tal dottrina non può valutare l'importanza storica chi non la ricolleghi mentalmente alle dottrine da cui sorse e in mezzo a cui si svolse. Accade, nell'interpretazione dei fatti del pensiero, quello stesso che accade nella storia della natura. Come, in questa, l'individuo di una flora o di una fauna non si rischiara che nella storia di tutta la flora e di tutta la fauna e in quella amplissima del mondo vivente; come la storia di un astro non si rischiara che nella storia del sistema a cui appartiene e in quella di tutti i sistemi astronomici; parimenti, la natura di un pensiero pedagogico, politico, scientifico o filosofico, si rischiara soltanto in mezzo a quell'insieme di sistemi mentali in cui sorse, in mezzo a quel moto di vita e d'energia da cui derivò e del quale fu come una speciale individuazione. Sono precisamente queste vedute sintetiche che svelano il significato di una dottrina o dei grandi fatti della natura: sintesi sempre difficili, più difficili poi se, nella natura materiale, si aggirano su fatti molto complessi, e, nei campi del pensiero, si riferiscono a creazioni geniali.

E tali sintesi son rare, fra noi, per la storia della pedagogia e mancano addirittura per le opere del Fröbel. Per Fröbel, anzi, simili speculazioni potevano fin parere superflue. Infatti: non era forse il Giardino d'infanzia la sua creazione pedagogica? Perchè dunque, esaminando e giudicando il Giardino, non dovevasi con ciò solo, esaminare e giudicare Fröbel?

Si ragionò appunto così, e il Giardino, nell'opinione dei più, prese il posto della dottrina fröbeliana; le considerazioni esterne, pratiche e meccaniche di esso si sostituirono a ciò che era vivo, spontaneo e profondo nell'animo del pedagogista.

E disgiunta la dottrina fröbeliana dalla sua filiazione storica ed oggettiva; raffigurato tutto il pensiero fröbeliano là dove era soltanto un'espressione sensibile parziale di esso, ne seguì che della dottrina pedagogica del Fröbel, non si potesse valutare l'importanza, e, nel Giardino, non si riuscisse a distinguere ciò ch'è sostanziale da ciò ch'è accidentale e mutevole; e l'opera del pedagogista si trovò involta negli elogi entusiastici degli uni o nei dileggi ingiustificati degli altri. Federico Fröbel fu certo una rara natura; ma non è l'idolatria che, neppure il genio, aspetta dall'umanità. Il genio stesso aspetta dall'umanità quel giudizio severo e tranquillo, pel quale, l'operato da lui è considerato come parte viva della vita comune ed è messo in relazione a ciò che dovrà essere fatto dalle nuove generazioni. Solo allora il pensiero del genio è coscienza vera; solo allora esso vive nel moto delle anime e delle menti; solo allora è veramente umanizzato.

Se i miei amici del *Nuovo Educatore*, nel loro desiderio di ricordare il centenario della nascita di Federico Fröbel, avessero fatto in modo di lasciare a me, invece di pochi giorni, un tempo più lungo, io avrei voluto discorrere assai meglio, di quanto mi è dato, di Federico Fröbel. Nella storia della pedagogia moderna, anche a prescindere dal valore delle dottrine, nessuna figura, dopo quella del Pestalozzi, riesce tanto simpatica quanto quella del Fröbel. Tutti e due soldati dell'indipendenza del proprio paese; tutti e due ebbero la pedagogia come mezzo di riforma sociale; tutti e due, nell'ufficio di educatore, trovarono tutto il loro essere, tutta la loro vita. Pestalozzi, una volta conscio della sua vocazione, vi si dedica tutto e per essa soffre il dileggio e la fame. Fröbel ha vita meno tempestosa, e il suo pensiero, in cambio, è più sereno, più tranquillo, più maturo. Uniti nelle dottrine, uniti ad Iverdon, essi sono ancora più profondamente uniti dall'apostolato pedagogico. Se Pestalozzi e Fröbel non fossero stati grandi pedagogisti, ma semplici

educatori, la passione e il disinteresse, messi nel nobile ufficio, sarebbero pur bastati a renderne venerata la memoria nell'umanità. Ma noi non abbiamo dinanzi degli eroi che combattono; abbiamo degli eroi che combattono e pensano. Qual è il significato di questo pensiero? In che modo Fröbel è congiunto agli altri pedagogisti e quale è la natura e l'ampiezza della sua propria dottrina? In che relazione si trova questo moto d'idee pedagogiche colle nostre idee pedagogiche d'oggi?

II.

Vittorino da Feltre, cui è stato spesso paragonato il Fröbel, non ha nessun legame profondo con lui. La storia della pedagogia si muove parallela alla storia della civiltà, alla storia del pensiero filosofico, scientifico, politico, estetico. Vittorino non è l'età moderna in pedagogia: Vittorino è un aspetto della rinascenza. Vi è in lui tutto ciò che caratterizza un pensiero pedagogico che prende animoso a distaccarsi dal fondo delle idee medioevali e si avvia al meglio, ma non di più. Per avere gli elementi fondamentali delle intuizioni del Fröbel, occorre che altri fatti si siano compiuti nella storia del pensiero. Occorre quel moto pedagogico del Ratke e del Comenius, che è come il riscontro, nella storia della pedagogia, di ciò che erasi fatto nella storia della filosofia dal Galilei, dal Descartes, da Bacone. Occorreva che il nuovo indirizzo filosofico, come il nuovo indirizzo pedagogico avesse sentito, per la contrarietà stessa delle dottrine sorte, il bisogno di rischiararsi e di compiersi in una ricerca psicologica fondamentale ed ampia. Il psicologismo di Locke ha un'alta importanza tanto nella storia della filosofia, quanto nella storia della pedagogia; e se il *Saggio su l'umano intelletto* fa intendere Hume, Condillac e Kant, il libro *Pensieri su l'Educazione* fa intendere Rousseau, fa intendere Pestalozzi, fa intendere Fröbel. E difatti, tutta

la ricerca pedagogica, sino a Fröbel, non è forse ricerca psicologica, quale appunto fu iniziata dal Locke? Il naturalismo astratto, intorno a cui si moveranno Rousseau, Pestalozzi e Fröbel istesso, non ha forse in Locke i suoi primi albori? Ratke e Comenius si erano occupati principalmente della didattica, e la didattica, secondo essi, si fondava su intuizioni naturali e vere; ma queste intuizioni non erano ancora analizzate ne' loro principii. Ratke e Comenius avevan dato, nell'insegnamento, il primo posto alla lingua materna, e la lingua materna, nella nuova pedagogia, rappresenta la ragione, la vita nuova, e fa riscontro, nella storia della filosofia, al razionalismo di Galilei, Descartes e Bacone. Però, a quel modo che la dottrina metodica di Galilei, di Descartes e di Bacone, pure essendo vera ne' principii, è priva d'analisi psicologica che la spieghi; a quel modo che il razionalismo di Galilei, Bacone e Descartes non è nè completo nè coerente; così le dottrine didattiche e pedagogiche di Ratke e Comenius mancano anch'esse di una spiegazione fondamentale, mancano di sviluppo organico.

E questo sviluppo organico, in filosofia come in pedagogia, è Locke che l'inizia.

Il principio psicologico lockiano della *tarola rasa* fu come una prima spiegazione della naturalità didattica di Ratke e di Comenius. L'altro principio pedagogico lockiano, di guardare nell'educazione a tutti i fatti dell'uomo, e non al solo sviluppo intellettuale o morale, come era stato fatto, in gran parte, da Ratke e da Comenius, e d'imbasare i fatti pedagogici su la vita fisica, mentre rende chiare le intuizioni del Rinascimento, imprime un vero svolgimento organico al naturalismo pedagogico astratto, solo possibile nelle condizioni della cultura d'allora. Giacchè, quando egli proclama, con piena coscienza, che tutta la felicità di cui possiamo godere si riduce ad avere lo spirito regolato ed il corpo sano; quando dimostra che la riuscita morale dei bambini dipende dal vigore e dalla sanità del corpo e indica come grande mezzo dell'edu-

cazione morale l'agire sul loro amor proprio e sul loro sentimento di approvazione sociale: quando, nell'ordine intellettuale, discorre lungamente che tutto debba essere appreso con piacere e per via naturale; quando insiste perchè la cultura serva alle utilità pratiche della vita, Locke porta nella pedagogia il concetto complesso dello sviluppo psichico e mette la pedagogia non solo in dipendenza della psicologia, ma di tutte le scienze antropologiche.

È questa la novità di Locke. In lui non vi è solo la didattica, come in Ratke, non vi è un indirizzo mistico all'educazione morale, come in Comenius; il diletto, come mezzo della cultura, in lui non si limita ad una semplice enunciazione; nè la cultura per le utilità della vita è pensiero vago e indeterminato, come in Rabelais e Montaigne. In Locke tutto ciò diventa organico, tutto ciò è discorso, tutto ciò è sintesi, è sistema. È questo un sistema di naturalismo astratto, che si aggira principalmente intorno al mondo psichico. Che vi manca? Vi manca il mondo sociale. Rousseau s'incaricherà di comprendervelo.

La continuità fra Locke e Rousseau è evidente.

Come in Locke, in Rousseau il principio astratto della spontaneità naturale, è principio pedagogico fondamentale; come Locke, Rousseau vuole l'educazione morale fondata su l'educazione fisica, vuole che la natura formi l'intelletto e che il sapere serva alla vita. Tutte le note fondamentali del pensiero lockiano si ripercuotono nel filosofo ginevrino. Ma v'è di più: v'è nell'*Emilio* la Francia e il secolo decimottavo, coi sentimenti astratti d'umanismo; vi è l'autore del *Contratto Sociale* e della *Nuova Eloisa;* vi è l'autore della *Confessione di fede di un vicario savoiardo;* v'è lo scrittore dell'*Influenza sulla civiltà delle lettere, delle arti, delle scienze;* v'è l'astrazione sociale. L'*Emilio* è un'utopia come la *Repubblica*, ma un'utopia che rivela le condizioni della società, da cui sorse, assai meglio di qualunque storia. Coll'*Emilio*, Rousseau, sul campo del naturalismo, vuol rifare peda-

gogicamente l'umanità. Come? Rifacendo pedagogicamente la famiglia. La famiglia non è essa forse la prima formazione sociale? L'idillio pedagogico di Rousseau si può dir terminato coll'educazione di Emilio e Sofia, col loro matrimonio. Or questo pensiero di un naturalismo astratto che ha trasceso la semplice considerazione psicologica lockiana e si è arricchito d'elementi sociali, questo pensiero che è un progresso, tanto per rispetto al Rinascimento quanto per rispetto al primo periodo della filosofia moderna, è quello istesso che, già saggiato nella pratica dal Basedow, arriverà al Pestalozzi e al Fröbel.

Pestalozzi è un nuovo continuatore di Rousseau: dicesi, anzi, che non conoscesse altro pedagogista all'infuori del filosofo ginevrino. Ma come Rousseau aggiunge elementi nuovi a Locke, Pestalozzi aggiunge elementi nuovi a Rousseau; ed in questo nuovo è la fisonomia propria del Pestalozzi. La quale può essere ritratta così: Pestalozzi è il naturalismo pedagogico che cerca le applicazioni pratiche. Mentre l'ingiustizia e i mali sociali infiammano il pensiero di Rousseau e gli empiono l'animo di sdegno, a Pestalozzi le sciagure sociali toccano profondamente il cuore e lo muovono ad agire per lenirle e curarle. In *Leonardo e Gertrude* è tutta una riforma sociale che Pestalozzi vuol compiere, mediante l'istruzione. A suo avviso, l'ignoranza del popolo è la vera causa della decadenza e dell'abbrutimento delle masse popolari: risolleviamole, egli grida, risolleviamole coll'istruzione: « Io non voglio altro per la mia vita che la salute del popolo. » Ma come risollevarle? Riformando la famiglia. Il libro *Come Gertrude istruisce i suoi figli* compie il libro di *Leonardo e Geltrude.* Ma è troppo chiaro esser questo lo stesso pensiero di Rousseau: riformare la famiglia per riformare l'umanità. Però in Pestalozzi il pensiero è presentato sotto aspetto diverso, perchè, mentre Rousseau, per rifare pedagogicamente la famiglia, astrae Emilio e Sofia dalla società e li colloca nella natura, Pestalozzi sa che la famiglia non si può rinnovare colle fantasie, e vuole in-

vece che l'educazione sia come una conseguenza naturale e necessaria della riproduzione; vuole istruire i genitori e specie le mamme. E questi felici istinti pratici conducevano naturalmente il Pestalozzi a questioni pedagogiche, che non s'erano proposti nè Locke, nè Rousseau.

Dichiariamole brevemente.

Per Locke e Rousseau l'educazione è spontaneamente naturale, perchè la natura è buona, essa è negativa, progressiva. Queste tre parti dello sviluppo psichico si toccano; ma il difficile stava nell'indicare i loro limiti, quando si fosse dovuto discendere alla pratica. Rousseau, come ognun sa, su questo argomento, aveva dato molta estensione alla parte negativa, e a tutto il tema dello sviluppo psichico impressa la forma del romanzo. Messo però da banda il romanzo, era pur mestieri di leggere addentro nelle leggi di questa spontaneità e non lasciarla lì come qualche cosa d'indeterminato o di fantastico.

Ed è questo appunto l'arringo speculativo e pratico del Pestalozzi.

Per verità, nessuno, più di lui, cercò d'interpretare l'animo del fanciullo per capire le leggi eterne che lo muovono e uniformare ad esse la pratica pedagogica. Però, come Rousseau, egli crede alla bontà assoluta della natura; come Rousseau, egli vuol formare l'uomo astratto che sia come di base a qualunque vocazione, a qualunque preparazione alla vita. Tuttavia corregge, col sussidio dell'osservazione, molti errori speculativi del ginevrino. Il suo concetto dell'attività psichica è più profondo; ed Herbart gli darà ragione in seguito. Non separa le età, ma le considera nella loro successione insensibile, e con ciò porta nel campo della pratica teorie psicologiche che avranno importanza dopo di lui. Osserva che lo sviluppo psichico deve esser fatto fin da principio anche con elementi sociali, perchè fin da principio, l'uomo è essere sociale, ed adombra, sul terreno pedagogico, il nesso della sociologia colla biologia. Stabilisce, che l'esercizio è il mezzo dello sviluppo, esercizio che deve tener conto di

due cose: i bisogni e gli oggetti per soddisfarli. Proclama l'intuizione solo mezzo d'istruzione e in essa ravvisa tre caratteri: il numero, la forma, il nome. E da tutto ciò discendevano i seguenti principii pratici: sviluppare armonicamente il fanciullo; stimolare l'attività dello spirito, perchè graduatamente acquisti non le conoscenze, ma la facoltà di giudicare in relazione ai sentimenti e alla volontà; impiegare in ogni condizione dell'insegnamento la potenza intuitiva. La pedagogia resta sempre col Pestalozzi sull'istessa base in cui era stata messa dal Locke; ma chi non vede di quanto le esigenze pratiche avevano già trasformato il tema fondamentale dello sviluppo?

La riforma pestalozziana fu a ragione tenuta in gran conto: essa dava un avviamento pratico a tutte le idee del XVII e del XVIII secolo, e Pestalozzi, a sua insaputa, ricompendiava in sè tutto il movimento pedagogico. Federico Fröbel è su questo istesso terreno del naturalismo astratto, che si muove. Però Fröbel non ripete Pestalozzi, ma ne allarga le dottrine e le migliora. In seno al naturalismo astratto Fröbel vede speciali problemi e speciali applicazioni, ed il naturalismo stesso ritrae in un modo suo proprio, lo trasfigura, ne fa una vera dottrina filosofica e dialettica.

III.

Per delineare la dottrina pedagogica generale di Federico Fröbel e ravvisare la sua fisonomia mentale di filosofo dell'Educazione, fa mestieri anzitutto por mente alle seguenti cose.

Con Emanuele Kant la pedagogia s'era congiunta al moto della filosofia tedesca. In Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Beneke, il pensiero pedagogico è intimamente connesso al pensiero filosofico. La natura stessa del pensiero filosofico tedesco, la sua universalità come forma di cultura, le tradizioni pedagogiche nazionali e cento

altre cause, tutto influiva in Germania, nella prima metà del secolo XIX, a non separare il pensiero filosofico dal pensiero pedagogico.

Ed è di mezzo a questo nuovo ambiente mentale, che esce Fröbel. Egli non è solo un pedagogista, è anche un filosofo. Quale che sia il valore della sua dottrina generale intorno all'educazione, essa è una dottrina filosofica; una dottrina che non sarebbe stata possibile prima di Fichte e di Schelling; e sarebbe anzi utile ricerca stabilire fino a che punto le idee dei filosofi tedeschi abbiano influito su Fröbel e si trovino fuse nelle sue meditazioni. Ma andremmo troppo lontani e ci mancherebbe il tempo, Aggiungerò solo, che questo moto filosofico appariva necessario compimento del naturalismo di Locke, Rousseau, Pestalozzi. Il naturalismo non aveva negato il mondo trascendente, il quale era rimasto campato in aria. Per il naturalismo, la natura era il solo concreto: la sua spontaneità era tutto. Ma quale la ragione di questa spontaneità? Una ragione non v'era. Una dottrina filosofica dell'educazione di qua, dunque, doveva prendere le mosse, ricomponendo in una sintesi filosofica gli elementi del naturalismo pedagogico di Locke e Rousseau e gli elementi del naturalismo pratico di Pestalozzi.

E questo appunto fece Federico Fröbel.

Da una parte lo sviluppo naturale psichico, senza vera ragionevolezza intima, di Locke e di Rousseau, dall'altra la tendenza pratica pestalozziana, raffigurata solo come intuizione e non come tendenza operativa, sono gli elementi su cui lavora il Fröbel; ed egli cerca di fondere in uno questi due momenti della storia della pedagogia, e rendere, per un verso, razionale e dialettico, lo sviluppo psichico, e, per un altro, cogliere in esso il suo momento operativo. Coloro che si domandano: Fröbel è un seguace o un ripetitore di Pestalozzi? è fuori o dentro l'orbita pestalozziana? non han capito nulla del Fröbel. Fröbel è fuori e dentro l'orbita pestalozziana; è fuori e dentro di

Locke e Rousseau; e questo fuori e dentro non è una contraddizione; questo fuori e dentro è la conseguenza necessaria di un pensiero filosofico, che, integrando in sè altri pensieri, li elabora e presenta da un punto di vista più ampio e superiore.

E di questo punto di vista fröbeliano, più ampio e superiore alle singole concezioni pedagogiche precedenti, il sentimento e il pensiero dell'*unità di tutto l'essere* è la nota o la caratteristica fondamentale. Il pensiero dell'unità, come è il fondo della filosofia di Fichte, di Schelling e dell'Hegel, è la radice della dottrina pedagogica del Fröbel. L'educazione è concepita dal Fröbel come una forma di tutto il processo cosmico; come un fatto intimamente connesso a tutti i fatti. E a chiarir ciò, sarà bene parlare lo stesso linguaggio fröbeliano: riusciremo forse più facili e ci sbrigheremo più presto.

Una legge eterna regola tutto: la Natura, l'Umanità, l'Uomo. Questa legge ha un principio unico, Dio. Una tal legge è in ogni parte *azione, azione divina*. « La natura, scrive il Fröbel, appare ed apparirà all'osservazione, nella totalità del suo essere e della sua azione, come quella che rivela e manifesta in ogni parte lo *spirito di Dio.* » Fröbel pensa altrettanto dell'Umanità e dell'Uomo. E da ciò segue che tutto è come un'orditura divina, tutto è sviluppo del divino: segue che l'interno e l'esterno delle cose son momenti correlativi e necessarii in tutto e sempre; e che noi dobbiamo servirci dell'esterno per arrivare all'interno e viceversa, in ogni nostra educazione, in ogni nostra cultura. « Lo scopo, il destino di ogni cosa è di svelare al di fuori il suo essere, l'azione di Dio ch'è in essa, il modo come l'una e l'altra si confondono e nel tempo stesso svelano e fanno conoscere Dio. Il destino dell'uomo, come essere intelligente e ragionevole, è di lasciare esplicare l'essere suo, perchè manifesti l'azione di Dio, che opera in lui; perchè manifesti Dio al di fuori e acquisti la conoscenza del suo vero scopo e lo raggiunga con spontaneità e libertà. »

Talchè l'interno e l'esterno delle cose, tutto il loro essere, è razionaleggiato, dirò così, dal Fröbel in una dialettica divina, che è anche divina operosità; e lo sviluppo psichico che Locke, Rousseau e Pestalozzi avevano considerato come fatto individuale, ragionevole, solo nelle manifestazioni esteriori, non nel suo intimo processo, diventa per Fröbel fatto universale e razionale nel tempo stesso; e la dottrina dell'educazione ci si presenta come un corollario della filosofia generale. Sotto questo rispetto, a voler parlare un linguaggio non ancora pienamente disusato in Italia, si potrebbe dire: Fröbel è l'ontologismo in pedagogia; Locke, Rousseau e Pestalozzi n'erano il psicologismo. Son formole che valgono poco, ma possono servire a fissare le idee.

Infatti, per l'unità di legge nell'essere, concepita da Fröbel, le diverse manifestazioni delle cose son forme dello sviluppo di un unico principio in gradi diversi. « Se noi consideriamo il principio interno dell'alta significazione delle differenti manifestazioni individuali della natura, noi arriviamo alla coscienza di questa verità certa: che la natura e l'uomo hanno il loro principio in un essere unico ed eterno, e che il loro sviluppo ha luogo secondo le medesime leggi in gradi diversi. » Fröbel, nella dimostrazione di queste idee, si serve di analogie. Io non dico che queste analogie sian vere; dico che questo è il suo metodo; e sarebbe utile esporre particolareggiatamente tali analogie, per mostrarne la fallacia e anche l'influenza, sulla pedagogia, del pensiero filosofico allora dominante in Germania. Eccone qua un saggio: « In tutto il cammino naturale dello sviluppo della forma solida, come risulta dagli oggetti stessi della natura, si trova un'armonia notevolissima tra lo sviluppo di essi e quello dello spirito e dell'anima. L'uomo, come il corpo solido, nelle sue manifestazioni esteriori, pur portando in sè un'unità vivente, mostra dapprima l'individualità, la confusione, l'imperfezione; e non è che più tardi e gradatamente, che si eleva verso l'unità, l'armonia e la perfezione. L'esistenza di questa armonia tra lo sviluppo

della natura e quello dell'uomo è d'alta importanza per la conoscenza di sè, l'educazione propria e d'altri; essa è una sorgente di luce e di chiarezza per lo sviluppo e l'educazione dell'uomo, perchè dà la sicurezza e la fermezza nel guidarla. Il mondo dei corpi solidi, come quello dello spirito e dell'anima, è un mondo splendido, ricco, istruttivo; ciò che nell'uno l'occhio interno percepisce all'interno, si rivela nell'altro all'esterno. » E altrove: « Non solo le manifestazioni della vita umana individuale si ritrovano nel regno vegetale, nella vita d'ogni albero; ma l'analisi dello sviluppo individuale e spontaneo, la similitudine dello sviluppo dell'albero con quello della razza umana, indica che nello sviluppo della vita interna si rivela parimenti la storia dello sviluppo intellettuale dell'umanità, che la razza umana collettiva può essere considerata come un solo uomo, e che per essa si possono conoscere i differenti gradi di sviluppo dell'uomo individuale. Egli è in queste relazioni che si appalesa la necessità dello sviluppo umano. »

E intendendo bene tali cose, si capisce perchè Fröbel potesse scrivere: « l'individuo umano nella sua educazione compiuta non può essere e diventare altro che una fattura divina, naturale, umana »: si capisce come potesse affermare: « il bambino, quale membro dell'umanità e della vita, dev'essere di buon'ora trattato, esplicato ed educato in conformità delle supreme leggi della vita stessa. »

Come vedete, abbiamo un pensiero universale, pensiero ch'è filosofia e pedagogia nel tempo stesso, pensiero che s'incentra in Dio. Povero Fröbel! E dire che fu spesso accusato di ateismo. Altro che ateo! Egli è un idealista ed un mistico. Se in lui, per tutto ciò che riguarda gli elementi fondamentali di questa parte della dottrina dell'educazione, prescindete dal linguaggio cristiano che adopera, trovate che il sentimento vero di essa è un naturalismo panteistico; naturalismo panteistico cui manca il volo ardito dello Schelling o la sicurezza dialettica dell'Hegel.

Tuttavia ciò non basterebbe per ben rilevare la dottrina generale del Fröbel. Occorre richiamare un elemento già accennato; elemento che è poi la chiave delle applicazioni pratiche fatte dal Fröbel istesso e ch'è intimamente unito al suo concetto speculativo. E questo elemento è la natura del divino nelle cose; natura che, secondo Fröbel, è essenzialmente azione. Tutto dunque è produttività divina nell'essere; e perchè lo sviluppo dell'uomo è, in fondo, dell'istessa natura di tutte quante le cose ed è esso stesso azione divina, ne segue che base naturale dell'educazione è l'azione. « Dall'azione, scrive il Fröbel, dal fare deve prendere le mosse la vera educazione umana; nell'azione deve essa germogliare, dall'azione sorgere, sull'azione fondarsi. » E questa azione, ch'è produttività universale divina, ch'è spontaneità, perchè necessità razionale e universale, gli assegna un posto distinto fra i filosofi dell'educazione, e ci mostra, nella considerazione teorica della dottrina fröbeliana, la superiorità di Fröbel su Locke, Rousseau e Pestalozzi. Checchè se ne dica, lo sviluppo psichico è ormai, col Fröbel, concepito in modo filosofico; il naturalismo di Locke e di Rousseau ha trovato in lui una spiegazione; l'intuizione di Pestalozzi ha cessato di essere qualche cosa di vuoto o d'astratto ed è diventata concreta.

Fröbel, considerato come filosofo dell'educazione, ci presenta una sintesi speculativa che era necessaria nella storia della pedagogia, come erano necessarie nella storia della filosofia le sintesi di Fichte, di Schelling e di Hegel. E come Fichte, Schelling ed Hegel, per mezzo di Kant, si ricollegavano ad Hume ed a Locke, Fröbel, per mezzo di Kant istesso, di Pestalozzi e di Rousseau, si ricongiunge anche lui al movimento lockiano. Nè questa è tutta la dottrina fröbeliana. Ma nulla gioverà forse meglio a rischiarare le altre parti vitali della dottrina fröbeliana, quanto metterla in relazione alle idee fondamentali di quelle applicazioni, che Fröbel istesso fece ai Giardini d'infanzia.

IV.

E per intendere il Giardino, come istituzione pedagogica, occorrono parecchie cose.

Cominciamo da questa, che riguarda l' esteriorità di esso; cominciamo, cioè, dal rammentare l'idea pedagogica di Rousseau e Pestalozzi, secondo cui la società si rinnova, rinnovando pedagogicamente la famiglia. Tale idea ha forma d'idillio in Rousseau, ed è certo più positiva in Pestalozzi. Ma quanto essa è ancora lontana dalla pratica! Perchè, come formare, secondo le vedute del Pestalozzi, l'educazione dei genitori, e specie delle mamme, in guisa che essi possano seriamente influire su l'educazione dei loro figliuoli?

Fröbel tuttavia non abbatte questo ideale del Pestalozzi. Egli scrive: « Il dovere degli sposi, prima e dopo che un figlio sia al mondo, è di rendere pura e santa la loro vita; di formarsi un concetto dell'alta dignità e dell'alto valore della vita umana, e considerarsi come i protettori, i depositarii e i guardiani vigilanti di un dono, che Dio affida alle loro cure. Che essi dunque s'istruiscano del vero destino dell'uomo e cerchino la via per condurlo al suo scopo, e imparino che cosa è il fanciullo per rispetto a Dio, per rispetto all'Umanità, per rispetto a loro stessi. »

Fröbel però non si tien pago di questi voti; ed immagina un'istituzione pedagogica, che sia come ausiliaria della famiglia e nel tempo stesso valga a promuovere lo sviluppo educativo, nel modo ch'era stato da lui concepito. Talchè, il Giardino d'infanzia ha un valore sociale e pedagogico nel pensiero del Fröbel; ed ecco qua le sue parole. « Il Giardino non deve soltanto accogliere dei fanciulli, che non siano ancora in grado d'andare a scuola, per custodirli: esso deve fortificare il loro corpo, esercitare i sensi, occupare lo spirito nascente e far loro

sovrattutto conoscere intimamente la natura e il mondo umano, e ricondurre ad unità i loro cuori e le loro anime.» Chi poi badi che l'educazione, nei Giardini, è diretta e sorvegliata da donne, non solo non trova l'opposizione, che altri ha voluto vedere, tra l'idea di Fröbel e quella del Pestalozzi, ma trova che il pensiero fröbeliano è invece assai più pratico di quello del Pestalozzi. Non dovrebbero poi bastare anche le poche frasi succitate del Fröbel, per svelare in quale errore siano coloro che non vedono nel Giardino d'infanzia, che una creazione romantica, o altri vantaggi che i vantaggi dell'aria, della luce e via dicendo?

Nondimeno, il Giardino, come istituzione pedagogica, ha, nella mente del Fröbel, un significato più ampio di quello che si manifesta nella esteriorità di esso e anche dalla sua organizzazione.

Mi spiego.

Vi ha infatti in Fröbel una filosofia fondamentale dell'educazione, e noi l'indicammo. Vi ha in lui il Giardino; ma vi ha altro ancora. Vi ha, io voglio dire, un sistema educativo, di cui il Giardino è parte soltanto; sistema che se, ne' suoi particolari, è meno esplicato del Giardino, è nondimeno quello che fa intendere il Giardino stesso, e, ad ogni modo, un tal sistema, compenetrandosi nella parte filosofica fondamentale fröbeliana, rispecchia il vero carattere unitario e vasto della mente di Federico Fröbel.

E questo sistema noi non possiamo accennarlo che per sommi capi.

Esso s'incardina nell'idea cosmica fröbeliana, secondo cui tutto è azione divina e, nell'azione divina, sviluppo; secondo cui, tutto, nell'educazione, è azione e nell'azione sintesi armonica del divino, del naturale, dell'umano. Il divino, il naturale e l'umano si presentano, secondo Fröbel, fin dai primi momenti della vita individuale, e l'educazione non deve fare altro che naturalmente allargarli per le diverse età, *le quali formano un tutto unico e*

completo. « Che i varii stadii della vita, scrive il Fröbel, conosciuti col nome di età del bambino, del fanciullo, del giovanetto, del giovane, dell'uomo, del vecchio, formino una catena successiva e non interrotta; che il bambino e il fanciullo non siano considerati come esseri diversi dall'adolescente e dall'uomo, e diversi a segno da far perdere di vista che nel bambino e nel fanciullo è l'uomo stesso che si presenta fin dai primi gradi di sua vita. » E tali errori Fröbel li lamenta assai spesso. La continuità nello sviluppo educativo è idea principale in lui, come in Pestalozzi; ma questa continuità, in Fröbel, è più sistematica ed organica. Secondo Fröbel, il bambino, fin dai primi momenti della vita, è nella divinità, nella naturalità, nell'umanità; e questi tre elementi, consustanziali a lui, il processo educativo dichiara con mezzi diversi, secondo le diverse età, ma nulla vi apporta di nuovo. E da ciò che risulta? Risulta che la vita religiosa, in tutto il processo educativo, è una vera necessità psichica. « L'elemento divino, egli dice, è come un istinto in tutti, è necessario a tutti. » Una necessità psichica è la conoscenza della natura. « L'uomo, scrive il Fröbel, trova nel suo interno, nel suo spirito, nelle leggi del suo spirito e del suo pensiero, la natura nella molteplicità delle sue forme, che tutte si sono prodotte indipendentemente da lui. Le matematiche appariscono come il mezzo che unisce l'uomo alla natura, il mondo interiore al mondo esterno, l' invisibile al visibile. » Il linguaggio è anch'esso una necessità psichica umana. « La religione, la natura e il linguaggio devono tutti e tre, nelle loro condizioni differenti, compiere il medesimo ufficio, cioè: far conoscere all'uomo il suo interno e fargliela manifestare; rendere esterno l'interno delle cose e interno il loro esterno, e mostrare l' interno e l'esterno nella loro unione naturale, originale, necessaria. » Or questo pensiero del Fröbel che si estende a tutta quanta la vita, e in cui l'idea religiosa, naturale ed umana è presa in sensi diversi dai comuni, oltrecchè raffigurare

la sua dottrina, e dirci che, come pedagogista, non è al Giardino ch'egli si limita, ha altresì speciale importanza storica, se si considera per rispetto al Pestalozzi. Tutti sanno che Pestalozzi ebbe, come solo mezzo, l'intuizione, e che l'intuizione era, per lui, *numero, forma, nome*. Abbiamo in ciò un'analisi esteriore e formale dell'intuizione; un'analisi, se volete, anche molto inesatta. Fröbel intanto trasforma questa analisi in qualche cosa di vivo e d'organico e vi aggiunge l'elemento religioso, che nell'insegnamento del Pestalozzi aveva carattere vago ed indeterminato, e tutto codesto considera come elemento produttivo e spontaneo, come elemento che domina tutta la vita; come elemento che sgorga dal fondo stesso dell'animo, che procede crescendo sempre ed essendo sempre in sè l'unità di tutto. Chi dovesse scrivere particolareggiatamente di Federico Fröbel avrebbe su questo argomento tante e tante cose da dire. Ad ogni modo, questo è chiaro: il pensiero educativo di Fröbel è apertamente più ampio dell'infanzia, più esteso dei giardini: la pedagogia dell'infanzia non è che un canto del suo poema pedagogico. Basterà poi notare che il sentimento religioso è, secondo Fröbel inseparabile dal lavoro, per vedere in quali vasti orizzonti spazi il suo pensiero e quanto la religione fröbeliana sia più un'idea filosofica, che la pratica esteriore di un culto. « La religione, senza l'attività, senza il lavoro, è esposta a serii pericoli e riesce quasi completamente inefficace: il lavoro senza la religione fa dell'uomo un brùto o una macchina. Lavoro e religione sono inseparabili. » Anzi, quanto alle speciali credenze religiose e all'idealità propria del Fröbel, sarà bene riportare il seguente luogo dell'*Educazione dell'Uomo:* « È deplorevole, per rispetto al progresso dell'umanità, fondarsi nell'insegnamento religioso sulla ricompensa futura che tien dietro alle azioni rimaste, in apparenza, quaggiù, senza ricompensa. Queste promesse son senza valore nelle anime grossolane in cui prevalgono i sensi, mentre poi gli uomini ed i fanciulli, dotati

di un'intelligenza elevata non hanno punto bisogno della speranza di una ricompensa, perchè la loro condotta sia pura e le azioni buone. È dunque conoscere poco l'uomo e riabbassarne la dignità promettergli delle ricompense, per farlo agire secondo la sua natura e il suo destino. L'uomo diventa veramente degno del suo destino, allorchè gli si dà di buon'ora il mezzo come sentire in ogni istante la dignità dell'esser suo. La coscienza, il sentimento di aver vissuto ed agito in conformità del suo essere, della sua dignità e delle leggi di Dio, deve bastargli come ricompensa della sua condotta in ogni età della vita e meno che mai deve domandarne una del tutto esteriore. » Ed è così, parmi, che s' intravvede il vasto sistema educativo di Federico Fröbel. L'unità, che prima era in Dio, ora è nell'uomo, in cui Dio stesso e la natura sono compenetrati e si riproducono. Ciò che prima sembrava trascendenza, ora è immanenza. L' ottimismo però, come idea e come fatto, resta sempre in fondo a Fröbel, ed è perciò che Fröbel resta sempre sul terreno del naturalismo astratto; sul terreno di Locke, di Rousseau e di Pestalozzi.

E su queste idee Fröbel prende a considerare lo sviluppo psichico, per rintracciarvi i mezzi di una generale ed armonica educazione. Di certo la base di una tale psicologia è base metafisica; nessuno però potrebbe negare, anche in questo campo, delle felici intuizioni al Fröbel. Fröbel, per non dir altro, scorge giustamente una funzione psichica diversa tra la prima età del bambino e quella che vien dopo. La prima infanzia ha tutta la sua attività nell'intuire ed osservare il mondo esteriore ed il proprio corpo; e in questa età vi ha un processo *d'interioramento dell'esterno.* Le osservazioni di Fröbel son qui acutissime. Succede ad essa l'età dai due ai sei anni, la quale è come l' estrinsecazione dell' interno. E questa estrinsecazione non si può fare che con atti esteriori del bambino e spontanei a lui: non si può fare che secondo le note psichiche proprie del fanciullo, cioè che

tutto è da lui rappresentato come vivo ed animato, che tutto immagina, pensa e vuole sotto forma sensibile. E perchè in questa età la libera e attiva manifestazione dell'interno è il giuoco, ecco la ragione principale di giuochi (come mezzo educativo) nei Giardini del Fröbel. Fröbel ha avuto coscienza dell'importanza del giuoco in modo veramente filosofico: Platone, Quintiliano, Locke non ne avevano vista che l'importanza esteriore. Il Giardino si muove dunque in un vasto ordine d'idee; e nel Giardino vi ha quell' educazione armonica, accomodata alle condizioni dell'età, che riflette tutto il sistema di Fröbel; vi ha l'educazione come spontaneità e produttività, che è l'idea madre del suo concepimento cosmico. Chi non conosce i Giardini Fröbel? Vi sarebbero nondimeno tante cose da ricordare; noi però non possiamo discendere a particolari, e d'altra parte sarebbe superfluo, come sanno tutti coloro che han letto il bel lavoro di Pasquale d'Ercole sui Giardini fröbeliani.

V.

Ricerca più opportuna è invece questa: in che relazione è il movimento pedagogico fröbeliano col movimento attuale delle idee pedagogiche, col movimento della pedagogia scientifica?

Coloro che conoscono il Positivismo alla superficie e che, come dottrina teoretica, in pedagogia, lo riducono al concetto psico-fisiologico dello sviluppo umano, o, nella pratica educativa, ad un *occasionalismo intuitivo* senza criterii e senza vita: coloro che credono il Positivismo quasi *prolem sine matre natam* e non riescono a discernere quanto le tradizioni storiche del passato abbiano influito a formare la coscienza presente; costoro troveranno strana o per lo meno singolare la quistione che ci siam proposta. Come! Fröbel e la filosofia scientifica? E che relazione può esser mai fra loro? — Fröbel è a

sè. Se ha delle relazioni nel passato, egli le ha con Platone e cogli spiritualisti: quanto al presente, non ne ha di certo coi positivisti.

Ed è proprio così che pensan molti, e forse più fuori d'Italia che in Italia.

Ebbene, diciamolo netto: la dottrina di Fröbel è, nella storia della pedagogia, uno dei momenti importanti per arrivare alla coscienza della pedagogia scientifica, proprio come i sistemi di Schelling e d'Hegel, nella speculazione generale, han condotto a rafforzare l'odierno indirizzo filosofico. La storia, anche nella vita del pensiero, è un'assimilazione e una disassimilazione nel tempo stesso. Il Positivismo nega senza dubbio l'Idealismo, ma, negandolo, ne integra e migliora gli elementi essenziali: è in ciò la sua forza. La pedagogia scientifica, anch'essa, nega il fröbelianismo, come teoria astratta e metafisica: ma, negandolo, serba in sè tanto gli elementi storici, da cui il fröbelianismo nacque, quanto l'idea generale che lo caratterizza; e agli uni e all'altra dà una forma più concreta, un'interpretazione più matura. Appunto per questo la filosofia scientifica è filosofia profondamente storica, profondamente critica, profondamente progressiva.

Se le povere e magre linee, che abbiamo tracciato per dare i più caratteristici profili della dottrina fröbeliana in ordine al movimento del pensiero moderno, son riuscite di qualche chiarezza, la compenetrazione del fröbelianismo nel Positivismo e nella pedagogia scientifica non dovrebbe tornare di difficile intelligenza. Vedemmo le idee del naturalismo astratto di Locke e di Rousseau e le tendenze pratiche del Pestalozzi concorrere a formare la dottrina del Fröbel; dottrina che, nella sua forma più spiccata, è caratterizzata da ciò, che essa cerca al naturalismo astratto un fondamento oggettivo cosmico e vuol fare della pedagogia una vera filosofia dell'educazione. Ebbene, se ciò sta, nella pedagogia scientifica, tanto gli elementi da cui è sorto il fröbelianismo, quanto ciò che specifica il fröbelianismo vi rivivono, vi rivivono sotto altra forma. Infatti, nella

pedagogia scientifica, il psicologismo astratto di Locke diventa psicologia positiva, psicofisiologia, antropologia: nella pedagogia scientifica, l'umanesimo astratto del Rousseau diventa Sociologia: nella pedagogia scientifica, la tendenza pratica e riformatrice del Pestalozzi si ringagliardisce, giacchè in essa il problema della scuola è considerato in relazione a tutti quanti gli altri problemi sociali: nella pedagogia scientifica, in fine, il concetto unitario e cosmico, cui mirava il Fröbel, è la base stessa di essa. Fröbel vuol fondare la pedagogia su una legge universale che s'incentra in un principio unico: Dio. La pedagogia scientifica si fonda anche essa su una legge universale: l'evoluzione; s'incentra anch'essa in un principio unico: l'essere pôrto all'analisi della scienza. Fröbel trova Dio nella natura, la natura nell'umanità, l'umanità nell'uomo. Come ve li trova? Ve li trova in modo misterioso ed inesplicabile; ve li trova, dirò così, come costruzione astratta e non come fatto. Eppure, se lasciate da parte il mistero e l'inesplicabile, se lasciate da parte le costruzioni astratte, anche nella pedagogia scientifica trovate nell'uomo l'umanità, trovate nell'umanità e nell'uomo la natura, trovate nella natura, nell'umanità e nell'uomo sempre lo stesso essere, sempre la stessa legge, sempre la stessa unità. Chi conosce l'evoluzionismo della scienza sa che la vita e l'anima e l'umanità son fatti naturali, e che l'esperienza è la scienza, e la scienza basta a se stessa, oggi. In che dunque è la differenza tra Fröbel e la pedagogia scientifica? La differenza c'è, ma è la differenza dell'ambiente, è la differenza dello stato della cultura. Fröbel invoca dal misticismo e dalle analogie ciò che noi troviamo nei fatti. Anzi, vi son dei punti, anche in questa parte generale del fröbelianismo, che non possono (pur concesso il mondo trascendentale) sostenersi senza l'evoluzionismo. E son tanti questi punti, ma io mi fermerò ad uno: i rapporti dell'individuo e dell'umanità. Ora, Fröbel non è, su questa materia, più felice di quello che siano stati il Vico o l'Herder, perchè il rapporto tra l'individuo e

l'umanità è un vero enigma al difuori della dottrina della formazione naturale. Difatti, la quistione capitale è questa: l'individuo si mette in relazione coll'umanità soltanto con un lavoro esteriore, con una educazione fittizia — tanto combattuta dal Fröbel — ovvero l'individuo è posto in relazione coll'umanità da un lavoro interno e recondito, il quale è trasmesso a lui come gli son trasmessi i polmoni o lo stomaco, come gli è trasmesso quell'insieme di lineamenti che fanno distinguere un europeo da un australiano, un greco da un chinese? Nel primo caso, a meno d'ammettere un accrescimento continuo d'energia per mezzo di un continuo miracolo o ritenere che il perfezionamento educativo umano sia conseguenza de' metodi — quasichè i metodi possano oggi aspirare a far dei miracoli — la cosa torna inesplicabile: nel secondo caso si ha nè più nè meno che la dottrina dell'eredità e dell'adattamento; si hanno le leggi naturali dell'evoluzione.

Ma andiamo avanti. Fröbel concepisce l'educazione come produttività, fattività, azione. Questo concetto è esso un concetto vero? Per noi è verissimo. Ma dove è che se ne dimostra la verità? Appunto nella pedagogia scientifica. Infatti, lasciato il concetto fröbeliano nel campo metafisico, lo sviluppo umano diventa un'intuizione vaporosa e niente di più; un'intuizione senza senso o con un senso solo apparente. E primieramente quale metafisico può dirvi perchè quei dati elementi, e non altri, dello sviluppo si trovano nell'uomo? Essi non vi possono dire altro se non che v'è sviluppo; e qualsiasi altra domanda su tale argomento è un'insania. Considerate invece che cosa accade di questa idea di sviluppo nella pedagogia scientifica. Nella pedagogia scientifica lo sviluppo, come fatto, si rischiara colla cognizione degli elementi che lo costituiscono; giacchè quei dati elementi che si mostrano in esso, son là raccolti e raggruppati dalla formazione naturale. Così, se lo sviluppo di un inglese è diverso da quello di un australiano, la pedagogia scientifica sa la ragione di tale diversità; sa che questi elementi diversi son raggruppati per

leggi d'adattamento e di eredità, nell'organizzazione dell'uno e dell'altro. Se lo sviluppo di un uomo e di un animale son diversi, e l'uomo deve necessariamente, in casi normali, andare più innanzi dell'animale, la ragione di ciò è la pedagogia scientifica che la dà, e nessuna altra filosofia può darla. Le quali cose è proprio curioso che non si vogliono intendere dai metafisici; che non si voglia cioè intendere, che lo sviluppo è un fatto secondo e non un fatto primo, e che la ragione dello sviluppo sta nell'evoluzione, che pone appunto gli elementi da sviluppare. Lo sviluppo umano, secondo l'idea del Fröbel, è essenzialmente azione. Perchè? Fröbel vi risponde, perchè Dio è in tutto azione. Quanti oggi ponno accettare un simile perchè? Il positivismo dà una ragione più seria. L'attività psichica non è un abbellimento negli esseri viventi: l'attività psichica s'è formata nella lotta per l'esistenza e come mezzo per la lotta; s'è formata come acquisto utile e come azione. Qual meraviglia dunque che essa si manifesti nell'individuo coi caratteri con cui s'è formata nella specie? Parimenti il Fröbel stabilisce in tutto, ed anche nell'uomo, una necessaria correlazione tra l'esterno e l'interno. Ma questa correlazione, spogliata del velo mistico di cui l'adombra il Fröbel, che altro è nell'uomo, se non l'equivalenza delle forze organiche colle forse psichiche, e, in ogni altra parte del cosmos, se non l'intima dipendenza e correlazione delle forze? Fröbel, su dati metafisici, tenta una psicologia dell'infanzia e della fanciullezza: distingue un'operazione propria alla prima età da altra propria alla seconda; riconosce la coscienza sensibile, e il giuoco e l'animazione di tutto, come caratteri di questa. Ebbene, colla pedagogia, scientifica ciò è spiegabile; con ogni altra filosofia è un enigma. Perchè, infatti, la coscienza del bambino dovrebbe essere dapprima coscienza sensibile? Meno il caso che si creda risposta seria il dire, perchè così ha voluto Dio, la sola risposta concludente è quella che dà l'evoluzionismo, il quale, facendo discendere l'uomo dall'animale, trova necessariamente come

prima forma umana la coscienza sensibile, già elaborata e perfezionata negli animali superiori. Perchè il bambino anima tutto? Lo spiritualista non sa che rispondere. O ci si vorrà far credere che il bambino animi tutto perchè ha coscienza del suo Io, ne ha immediata intuizione? Ma chi non sa che la riflessione interna è assai più difficile di quanto pare e viene molto tardi, e che certe intuizioni immediate son puri miti? Per l'Evoluzionismo la cosa è spiegata: l'animazione di tutto è la conseguenza di uno stato inferiore d'intelligenza, come si vede nelle razze rozze e anche in certi animali superiori. E il giuoco quale spiegazione può avere fuori dell'Evoluzionismo? Nell'Evoluzionismo invece la spiegazione v'è. Non è l'uomo solo che giuoca; giuocano gli animali, e gli animali che più giuocano sono gli animali più elevati. Il giuoco risponde dunque ad una quantità di energia ereditata che ancora non s'è distribuita. Il giuoco spontaneo di cui parla Fröbel ha una sorgente ben diversa dal giuoco degli uomini: questi ultimi tengono a cause diversissime. Per ultimo, io non voglio tacere un'osservazione, quale che sia l'impressione che lasci. I Giardini Fröbel alcuni li tengono come la miglior preparazione alla scuola elementare, altri trovano in essi qualche cosa che, invece di far bene, fa male all'infanzia. Le due opinioni possono forse essere tutte e due vere, e l'educazione dell'infanzia nel Giardino dipendere in gran parte da chi lo dirige. Tuttavia, esaminando le occupazioni del Giardino, è difficile non ravvisare in esse qualche cosa di troppo sistematico; e questo sistematico era appunto una conseguenza necessaria di alcune idee di Fröbel. Fröbel, come si rileva dall'*Educazione dell'Uomo*, ha delle idee di molto curiose intorno alla formazione dei corpi solidi e intorno ad altre parti fondamentali della vita, e pur troppo queste idee dominano nei suoi Giardini. Non va poi dimenticato che se il giuoco, nella fanciullezza, rappresenta una quantità di energia organica ereditaria non ancora istradata, guai però all'educatore che credesse, nella fanciullezza, istradar tutta questa energia,

e, precorrendo la natura, improvvisar l'uomo nel fanciullo. Le conseguenze sarebbero queste: abbassamento del livello psichico, forse per tutta la vita; accasciamento dello sviluppo organico. Quell'energia è là accumulata per ragioni complesse, e l'educatore deve comprendere codeste ragioni. Anche sotto questo aspetto dunque l'erede naturale del fröbelianismo, il solo che possa migliorarlo, è il Positivismo.

La continuità è legge della natura e dello spirito. Una grande dottrina, e quella del Fröbel è tale, ricompendia il moto di dottrine anteriori, e vive trasfigurata nel moto delle idee che vengono dopo. Le idee fondamentali del Fröbel, sotto altro aspetto, sono in sostanza le idee della pedagogia scientifica. Il Giardino d'infanzia poi, quali che siano i suoi difetti, vivrà: esso vivrebbe anche quando l'ideale, *come Geltrude istruisce i suoi figli*, fosse diventato una realtà.

FERRANTE APORTI

nella coscienza dell'Italia contemporanea [1]

I.

E il solco cui accenna il presidente del Comitato rimarrà, ma non per opera mia. Il Comitato di questa festa ha lasciato a me ben poco a dire di nuovo su l'uomo insigne che il borgo natale, a nome d'Italia, commemora: vita, tempi, dottrine, giudizi de' contemporanei, valore delle istituzioni dall'Aporti fondate, tutto fu dal Comitato chiarito, discusso, illustrato. Ogniqualvolta mi arrivavano a Pavia i *bollettini* del Prof. Nigra e dell'Avv. Scipione Furga Gornini, io dicevo a me stesso: e che potrò dir di nuovo, nella commemorazione dell'Aporti, che non sia già stato detto e bene? Quale aspetto dell'argomento potrò io svolgere, che non sia già stato trattato, e con intelletto sagace e amorevole? La sua vita di apostolo fervoroso, gli studi, il patriottismo, l'amore paterno per l'infanzia, l'alta e irresistibile vocazione pedagogica, le persecuzioni patite, le lotte pel trionfo de' suoi ideali, la stima de' contemporanei, da Lambruschini a Romagnosi, da Scavia a Giordani, le benedizioni delle moltitudini

(1) Discorso pronunciato a S. Martino dell'Argine nel 1892, nel centenario dell'Aporti.

disagiate, l'inno grato dei fanciulli ridenti, tutto è stato detto, conosciuto, dichiarato, e bene. Che dovrò dunque dir io?

Spesso mi sentii tratto a declinare l'onore di questo discorso; ma, vedendo il centenario dell'Aporti festeggiato in ogni parte d'Italia, a me parve che il sentimento di tanto ardore e il significato nazionale di questa commemorazione potessero pur comportare la mia modesta parola. E venni.

Ma ha davvero un significato nazionale il sentimento che oggi commemora con ardore il pedagogista, che poneva il fine dell'educazione nell'idealità religiosa, in questo nostro paese, il quale, ieri, commemorava con altrettanto ardore Giordano Bruno? Ha significato nazionale il sentimento che commemora il pedagogista, che nell'opera sua trasse ispirazione precipua da pensiero e cultura nazionale, oggi che tutto da noi s'inforastiera, e il forestierume, con alleanze contrarie al nostro diritto pubblico e al nostro genio, ci disagia nella vita materiale e nella vita morale? Ha significato nazionale questo sentimento che commemora il fervoroso apostolo dell'istruzione popolare, oggi che l'istruzione popolare, dopo trent'anni e più di regno, resta sempre immiserita e abbandonata alle povere forze de' Comuni, e, negli scarsi sussidi che riceve dallo Stato, apparisce campo incontrastato per economie finanziarie disonorevoli quanto esose? Ha significato nazionale questo sentimento che ci porta a commemorare il fondatore degli asili d'infanzia per mezzo della libertà e della carità, oggi che ogni preoccupazione e azione è concentrata negli alti organismi della scuola, e con indirizzo, non di libertà e di carità, ma di fiscalismo e di burocrazia? Ha proprio significato nazionale questo sentimento che commemora l'Aporti, mente pratica, antisistematica, oggi che le dottrine pedagogiche son divenute vaporose e pascolo di sistemi? Siamo forse dinanzi a moto di menti e di cuori solo avidi di novità, oppure a moto riflessivo e maturo

della coscienza del paese che, commemorando ieri Bruno e oggi Aporti, aspira a soluzioni più comprensive per la vita mentale e morale della nazione?

II.

Certamente, o signori, Aporti e Bruno son due anime diversissime; di là è il pensiero che non abbandona la fede, di qua il pensiero che ha abbandonato la fede. Pare incredibile, ma è così: lo Stato oggi, nella scuola, s'è messo e contro l'uno e contro l'altro; non aspira nè a soluzione religiosa nè a soluzione scientifica, nè a credo confessionale, nè a credo sperimentale. La nostra scuola ha la neutralità degl'infingardi e de' vecchi scettici; nè adora, nè pensa. Ma questo stato di cose può esso rendere educativa la scuola? Possiamo vedere, in tale situazione di spiriti disorientati, una soluzione definitiva?

Educare, o signori, non è addomesticare: qua basta, con abitudini reiterate, piegare un istinto; là, invece, trattasi di fondare un criterio per ogni evenienza; qua il motivo dell'azione è particolare ed estrinseco, là universale ed intrinseco: qua la forza dell'anima si riduce ad automatismo di azioni, là a libertà di volere: qua a senso primeggiante, là a ragione veggente. Ma è egli possibile fondare motivi intrinseci e universali, libertà di volere, criterio fondamentale per ogni evenienza umana, senza una rappresentazione della vita? Voi avete tolto dalla scuola e Adamo e Darwin; il Dio Creatore e l'idea di Evoluzione; la legge del Bene, come legge dell'essere, e la Provvidenza; il precetto del costume e gli ideali sociali: ma allora quale rappresentazione date voi della vita? E come potete dare una rappresentazione della vita, se chiudete la scuola tanto ai risultati ultimi della scienza, quanto alle idee fondamentali e universali delle religioni? La nostra politica scolastica si avvolge in questo doloroso equivoco: vuole l'educazione,

e lascia scuole e insegnanti nell'impossibilità di educare; e la vostra commemorazione dell'Aporti, dopo quella di Bruno, significa che da questo equivoco si deve escire. Non vi basta una scuola piena di sole notizie informative e frammentarie? Non vi basta d'istruire soltanto? Volete che la scuola educhi? Ebbene; la scuola non può educare, senza un'alta idealità morale; e se non volete che parli dapprincipio il linguaggio di Bruno e della scienza, voi dovete lasciare che parli il linguaggio di Aporti, di Gioberti, di Rosmini, pur spogliandolo di ogni addobbo di precetti confessionali, pur riducendolo all'intuizione schietta del divino di Mazzini e Garibaldi. Voi non porrete nella scuola nè salmi nè giaculatorie, voi non farete della scuola una preparazione tirocinale di veruna chiesa, nè cattolica, nè protestante; ma voi non potrete togliere dalla scuola il sentimento del divino di Manzoni e di Mazzini; voi non potrete toglierne quell'idealità morale, che sola può rendere possibile l'educazione popolare. Senza l'anticipazione di un gran simbolo morale, voi rendete la scuola estranea alla famiglia; voi non elevate le menti a moralità eterna, ma vi perdete in poveri consigli; voi non costruite caratteri, ma animi per adattamenti facili ovunque è un guadagno od un godimento. Chi vel nega? L'istruzione posteriore potrà anche cangiar faccia a quel simbolo, potrà anche vedere in esso il contenuto eterno dell'infinito reale ed immanente della natura, ma è solo però con quel simbolo e con quel sentimento del divino, che l'opera della scuola potrà avviarsi ad educazione alta e sociale. Non giustifico il quadro dell'insegnamento religioso dell'Aporti: v'è troppo; ma non so comprendere questa terza Italia, che vuole elevare il sentimento morale nelle sue scuole, che vorrebbe aspirare ad alti ideali, mentre pare che paventi nelle scuole il simbolo della morale universale, il solo che le moltitudini possano intendere. Senza sentimento del divino, come legge della vita e del progresso, Mazzini l'aveva pur compreso, manca il

mezzo per imporre alle moltitudini l'alto concetto del diritto e del dovere; senza che l'anima aleggi nel poema dell'infinito, non v'ha mezzo d'informarsi a virtù morale alta e perseverante.

Nè, in quel che dico, deve vedersi cosa opposta agli insegnamenti del positivismo e della scienza.

La legge de' tre stati di Augusto Comte, che, per difetti che abbia, è pure il mezzo più comune col quale tanti oggi pensano l'evoluzione intellettuale dell'umanità, quella legge non dice, nè che l'umanità passi tutta dalla teologia alla scienza, nè che, ne' popoli anche meglio disposti, l'evoluzione si compia altrimenti che in un numero sempre crescente di eletti. Ma se questo è il senso e il risultato della legge; se coll'opera della scuola, noi dobbiamo mirare ad allargare sempre più in un popolo la sfera dell'evoluzione, e le vie battute dai pochi devono esser le vie che devono battere i molti, la forma religiosa, nel suo significato etico e quale alta idealità della coscienza, si presenta come solo mezzo di educazione progressiva per le moltitudini. Altro è che la scuola tratti la religione in modo tradizionale, dommatico; altro è che essa, appurandola ne' suoi elementi più intimi e connaturati all'anima, se ne serva come idealità etica per fondare un'educazione morale universale. Altro è che tratti l'idea di Dio come un sistema religioso o filosofico; altro è che tratti il divino come sentimento d'elevazione nel valore dell'uomo e del suo destino sociale. È per questo concetto evoluzionista e democratico, che io mi spiego come gli amici della scuola i quali festeggiarono il Bruno, oggi festeggino l'anima religiosa dell'Aporti; e trovo in questa commemorazione un significato che si estende a tutta la vita del paese, il quale vuole instaurato nelle sue scuole il sentimento del divino. D'altronde se è vero che l'individuo rifà la vita della specie, e la specie umana s'orientò nella vita per mezzo della religione, noi non sappiamo come gl'individui della specie stessa potrebbero assorgere ad un nuovo contenuto, senza passare per le sole forme adatte

al loro svolgimento. La vostra commemorazione quindi è grande ammonimento all'Italia ufficiale. Ad essa dirà la figura dell'Aporti: avete creduto di poter educare con istruzione frammentaria e chiudendo ogni adito all'idea del divino; ma non educate: potete togliere alla scuola la sua confessionalità, ma voi non potete spogliarla dell'alto sentimento del divino, perchè non potete togliere all'anima umana il sentimento del suo progresso verso l'infinito.

III.

L'Aporti fu la coscienza più alta e comprensiva dell'istruzione popolare come bisogno della nazione, a' suoi tempi. In fondo, codesto prete riverberò l'anima di Mazzini e di Garibaldi: quegli fu il genio dell'italianità; questi l'eroe: l'Aporti ne fu il pedagogista. Un prepotente, passionato amore del popolo illuminava e trascinava il suo spirito. Mazzini concepiva la nazione italica nel suo dovere e nel suo diritto, come rivendicantesi nella coscienza, nell'umanità, nel progresso infinito: Garibaldi il pensiero dal genio concepito traduceva nel fatto, fino a Mentana, che integrava Roma nella nazione, fino a Digione che integrava l'Italia nell'umanità: Ferrante Aporti, su campo assai modesto, era il pedagogista di questa idea, di questa azione. L'educazione delle moltitudini, che egli voleva per mezzo della carità, quando a ciò la carità sola era possibile, è l'istinto prepotente del suo cuore; e in quell'istinto v'è la doverosa rivendicazione del diritto di Giuseppe Mazzini e dell'azione di Garibaldi. L'asilo infantile Aportiano è quindi frutto spontaneo delle viscere dell'Italia risorgente; esso è amore pel popolo schiavo; esso è diverso da istituti congeneri sorti fuori. Fuori è la piccola pietà che li muove, qua la grande; fuori il concetto è un'iniziativa individuale, qua il concetto è nazionale ed umanitario. Nell'asilo Aportiano

io scorgo la rivendicazione germinale della nazione e dell'umanità per mezzo d'istruzione e d'educazione secondo gl'ideali italici. Liberi pensatori del tempo s'inchinarono a lui, prete modesto: essi compresero che l'asilo era un mezzo, non un fine; era una pietra di fondamento, non una corona d'edificio: era un'opera di civiltà, non un'opera di confessione religiosa; essi compresero che l'anima dell'asilo era più importante della sua veste; che la veste si sarebbe logorata col tempo e l'anima sana sarebbe rimasta e cresciuta. La scoletta di carità Aportiana trascende dunque il pensiero del passato, e vive della vita dell'Italia risorgente. Quella scoletta voleva dirozzare le moltitudini fin da principio, perchè l'educazione posteriore potesse riescire ampia ed efficace; perchè il popolo, informato a moralità ed a giustizia, potesse assorgere alla sua piena personalità morale. Aporti sentiva che è dalla coscienza popolare che può venire vigore anche agl'istituti secondari e superiori, e che, quando l'istruzione langue nel popolo, non può essere vigorosa negli organismi alti. Aumentate pure università, laboratorii, cattedre; ma vivranno di vita tisica, artificiale, se la coscienza popolare non ha moti per la cultura: istruite pure, nei ginnasi e nei licei, le classi dirigenti; ma quell'istruzione prenderà aspetto di privilegio, se non è coordinata, come ramo a tronco, all'istruzione popolare. Ebbene, se ciò è vero, mai, quanto oggi, questa commemorazione può suonare monito ai poteri dello Stato: oggi che la terza Italia lascia rachitica l'istruzione delle moltitudini, e anzi non trova posto migliore per economia, che fra i sussidî destinati ai maestri; oggi che l'idea della scuola popolare è scomparsa fin dai programmi dei ministri: oggi che fin quell'istruzione nazionale, che serviva fuori alla propaganda del nome italiano, è fulminata e, dicesi, in odio ad un ministro, che, se non fu l'uomo del nostro cuore, fu pure il promotore della spedizione dei mille. No, o signori, questa Italia scolastica non è l'Italia scolastica che vagheggiava l'anima passionatamente po-

polare di Ferrante Aporti, quell'anima che procurava ai bimbi il pane per mezzo della carità, perchè potessero avviarsi a cultura e ad educazione.

IV.

Ferrante Aporti trasse ispirazione dalla nazionalità e dall'indole italica alla sua opera di pedagogista: è anche questo uno degli aspetti fondamentali della sua personalità.

Veramente, se la pedagogia, come scienza, è cosmopolita, la pedagogia, come arte, convien pure che si riporti al sentimento e alla vita di un popolo, all'indole sua, a' suoi speciali istinti e alle sue tendenze, se vuol riescire acconcia e proficua. Noi comprendiamo l'ardore della terza Italia, la quale, in molte cose, tagliata fuori dal moto della cultura europea, se ne appropria il pensiero; noi comprendiamo la terza Italia, che, chiamata dalla sua storia all'ampia modernità, non vuol chiudersi in se stessa; ma non comprendiamo questo forestierume che la pervertisce nella vita materiale e morale, e che le ha tolto ogni sembianza nell'ordine educativo. Mai quanto oggi il forestierume pervase le nostre scuole: metodi, libri, ideali, tutto è forestiero. Oggi non accomodiamo a noi le idee prese di fuori, ma le prediligiamo perchè non nostre: oggi le idee straniere ci paiono spesso grandi, solo perchè non nostre od anche perchè talora non le comprendiamo tutte o non le sappiamo esprimer bene. Ora, se la commemorazione dell' Aporti per avventura mirasse a destar l'anima italica, acciocchè essa, nel nome di Aporti, tornasse, colla tradizionale larghezza, alla sua storia, alle sue congenite aspirazioni, al proprio genio, alla propria fisonomia, nella vita, nel pensiero e nella scuola, chi potrebbe negare a questa commemorazione un grande e benefico significato nazionale?

V.

Aporti concepiva, o signori, l'istruzione non quale opera abbandonata ai capricci della famiglia, nè quale opera fiscale e burocratica, rannicchiata in criteri politici; ma concepiva in modo largo nell'istruzione intrecciate insieme tanto l'azione dello Stato, quanto l'azione de' privati, e vagheggiava un'istruzione popolare, pane del corpo e dell'anima, promossa da governo e da privati. Il concetto fondamentale che domina la sua mente pone capo ad una temperata libertà d'insegnamento, libertà che altrove aveva dato splendidi frutti. Voleva egli lo Stato educatore, ma non esso solo educatore, e non desiderava certo la coscienza morale del popolo cristallizzata nello Stato, su l'esempio di Costantinopoli, di Berlino, o di Pietroburgo. Era largo il suo concetto della libertà e spoglio di esclusivismi, di paure, di prevenzioni; e dal largo concetto etico fluiva il largo concetto pedagogico. Voi trovate, o signori, nella sua mente, più la tendenza cavouriana che quella, mezzo scettica e mezzo opportunista, che prevalse poi. Nulla sarebbe più contrario all'animo dell'Aporti, che invocava la carità di tutti per allargare le basi della scuola, di questa nostra politica scolastica, che fa dello Stato il solo insegnante, il gran maestro; che paventa la libertà nelle università; che ha distrutto ogni iniziativa privata nell'istruzione secondaria, e considera l'insegnamento quasi come privativa di sale e tabacchi, con questa sola differenza, che sostituisce regolamenti e disposizioni vessatorie alle pacifiche guardie di finanza. Da questa commemorazione io mi penso debba sorgere il voto Aportiano della libertà d'insegnare, almeno negli alti istituti. Il paese ha bisogno di libertà anche nell'istruzione; ha bisogno che l'università di Stato ceda il posto all'università libera; che l'istruzione secondaria sia lasciata alla libera concorrenza, e che lo Stato, si dedichi tutto all'istruzione popolare. È solo col rinnova-

mento morale della coscienza del popolo, che l'Italia potrà uscire dall'ibridismo de' suoi partiti politici; è solo colla libertà, che potrà veder floride le sue università, e tornati a vere scuole questi ammazzatoi dell'intelligenza di scolari e di professori, che sono oggi i nostri istituti classici.

VI.

E il pensiero dell'Aporti, o Signori, che s'informava ad alta idealità morale, che era nutrito dalla italianità, e si dirigeva alla coscienza delle moltitudini, che s'ispirava a libertà nell'ordine dell'individuo e dello Stato; questo pensiero ha un altro aspetto solenne, che va ricordato oggi: esso è eminentemente pratico. Aporti non discende a dottrine educative da un sistema filosofico, ma forma le dottrine su la vita osservata e vissuta, e per tal via colpisce talora il sensato di Galilei fuso coll'idealità di Vico. Nessuna dottrina gli fu suggerita da speculazioni. La scuola aveva per lui valore pratico; egli misurava l'importanza de' metodi dagli scopi che raggiungono, non da fastose discussioni. Io non voglio dire che sia questo il solo modo di trattare le dottrine pedagogiche; dico che questo fu il suo. Guardate il Manuale. È dal fatto degli errori in cui s'incespicava nell'educazione dell'infanzia, ch'egli s'innalzava a suggerire il modo d'evitarli. V'è in quelle pagine tutta una psicologiola facile, alla mano, modesta; ma quante osservazioni, quanti precetti, quante leggi importantissime! Ebbene, perchè non dirlo? Mai quanto oggi il ricordo di questo pedagogista pratico può valere, oggi che la più piccola questione scolastica pare abbia bisogno di un sistema che la sorregga; oggi che la praticità della scuola è quasi diventata un mito; che nella scuola si mira più a parere che ad essere, più a mostrare che certi scopi potranno essere raggiunti, che a raggiungerli, più a indicare vie astruse, che a camminarvi.

VII.

E questi aspetti, o Signori, della sua personalità, che in modo eloquente e benefico parlano all'Italia contemporanea, furono, in lui, non frutto di studi e di lunghe discussioni o di preparazioni sudate, ma di natura spontanea, di forza congenita, di vita impulsiva. Fu colto: conobbe l'ebraico ed il greco, la matematica e la storia; ebbe intelletto analitico e rara perspicuità d'intuizione; scrisse sempre con chiarezza. Ma non è dal pensiero che discende la sua grande iniziativa: essa sgorga dal fondo dell'animo. Voi non vi spieghereste Rousseau, senza il secolo XVIII e le dottrine pedagogiche del Locke; voi non vi spieghereste Pestalozzi, senza l'Emilio; voi non vi spieghereste Fröbel, senza Pestalozzi e l'ambiente metafisico della Germania. Ma Aporti non ha preparazioni immediate di fuori; Aporti è tutto dentro di sè. Quell'istinto che qui in questo borgo lo faceva piangere, lui fanciullo di classe agiata, sulla sorte misera di fanciulli suoi coetanei, e lo moveva a soccorrerli; quell'istinto quella carità premurosa, quelle lacrime, son tutto l'Aporti. La carità affettuosa è l'indomita aspirazione della sua anima buona. Fu prete a ventun'anni, perchè l'Evangelo rispondeva alla voce misteriosa del suo corpo; perchè la Chiesa gli offriva campo di carità operosa; perchè nella Chiesa trovava la storia splendida della carità, dall'ospedale al brefotrofio. E questa Chiesa, che egli non aveva abbracciato per le sue pompe mistiche o pe' suoi vantaggi politici, egli amò come Manzoni e Rosmini, come Federico Confalonieri e Silvio Pellico: l'amò perchè vedeva in essa la forza per ricostruire la vita morale del secolo. Oh, a questo prete non fu certo sacrifizio il rinunciare al vescovado! Egli non fu uomo di gerarchia, fu uomo d'azione benefica; e proprio da questa insita bramosia di bene germogliava l'italianità sua. Prima che Gioberti,

nel *Primato*, vedesse coincidere la Chiesa con l'italianità e la filosofia, un sentimento diffuso, ne' pensatori, ne' pedagogisti, negli scrittori di quel tempo, andava di lontano preparando la leggendaria utopia. L'Aporti l'ebbe nel sangue. Sorse da quell'utopia la Chiesa del 48, la Chiesa che mescolò il clero a tutte le rivoluzioni patrie; fu quell'utopia e quella Chiesa che schiusero nell'Aporti la vocazione educatrice, che fusero insieme il sacerdote ed il pedagogista, il prete e il patriota, l'apostolo delle classi diseredate e il cospiratore per l'indipendenza d'Italia, e che dettero individualità e fisonomia a quell'amore dell'umanità e a quella rivendicazione dei diritti dall'ignoranza e dall'oppressione, che erano il prepotente bisogno della sua natura. Gli studi fatti a Vienna, gl'insegnamenti da lui dati nel seminario di Cremona, l'ufficio di Direttore delle scuole elementari che gli affidava l'Austria, la vita sua nel Piemonte, tutto cooperò a nutrire la sua vocazione, che era pedagogica, perchè nell'educazione trovava l'umanità e l'Italia. E questa vocazione ebbe come tre aspetti o momenti: la carità nell'istruzione; la carità per l'istruzione; l'istruzione e la carità per l'uomo e pel cittadino. Vive ancora chi l'ebbe a maestro: il suo insegnamento era mirabile principalmente per affetto dolce e disinteressato alla numerosa gioventù; e da quell'affetto nascevano le sue grandi qualità didattiche. Allorquando l'Austria lo nomina Ispettore delle Scuole maggiori, in quell'ufficio egli trova che la carità è necessaria all'istruzione delle moltitudini, e si determina in modo concreto l'idea dell'asilo. Quando l'asilo diventa istituzione pubblica italiana, egli sente che l'istruzione non può essere solo istruzione elementare, e che la carità deve trascendere agli asili. Stette in questa passione e in queste idee tutto il fondo della sua personalità; germogliò di qua la sua alta missione, cui fu sempre congiunto affetto patrio.

Ma di tante istituzioni nazionali e filantropiche che la sua mente vagheggiava, l'asilo solo divenne realtà. E l'asilo ebbe grande importanza. Esso cooperò a rendere

agevole la formazione della nostra vita nazionale, e affiatò la rivoluzione borghese del 1859 e 60 al volgo, cui fece intendere che in quella rivoluzione era compresa l'emancipazione morale e materiale del popolo intero. E questa istituzione, così profondamente giovevole ai destini d'Italia, fu per lui la cosa più cara, più dolce, più soave. Quando Carlo Alberto, consenziente l'Austria, lo chiama in Piemonte per formare, con insegnamenti di metodo, i maestri, è sempre il pensiero degli asili di carità che egli coltiva e propaga. Quando, dopo il 1848, egli è costretto a tornarvi esule, che cosa rimpiange d'aver lasciato in Lombardia? Gli asili. Quando è chiamato alla presidenza dell'Università torinese e all'insegnamento universitario, che cosa preoccupa più vivamente il suo pensiero? L'asilo. Quando è stanco dell'Accademia e delle dispute accademiche, dove torna il suo cuore? All'asilo. Quando la vita gli manca, che cosa rimpiange della vita, lui esule, lui che ha preso parte al movimento politico italiano, lui privato della mitra, lui ricco di amici, di parenti e di ammiratori? Rimpiange i bimbi dell'asilo. Negli ultimi suoi momenti raccomanda a' suoi scolari di visitare i bimbi de' suoi asili; raccomanda la carità nell'istruzione; raccomanda che l'istruzione e la carità si associno alla libertà, perchè l'Italia torni indipendente, prospera e grande.

VIII.

E quest'anima eroica, o signori, che, in modo del tutto spontaneo, trova, in sè e nella passione sua per l'istruzione e l'educazione, l'umanità e la nazione italica; quest'anima, la cui missione benefica anche oggi è così ricca di ammonimenti, di consigli e di suggerimenti all'Italia, quest'anima non fu fuori della modernità, ma ne accolse entro di sè tutti i fattori. So che pregiudizi di scuole, di sette e di piazza saranno scossi da questa mia

affermazione; ma lasciate che lo dica. Io non credo che la scienza, che è certamente uno dei fattori della società moderna, possa rinunciare ad una spiegazione fondamentale della vita, e che, spiegando la vita, non assorba in sè, trasfigurati, gli elementi intimi della religione. Di fronte a quel positivismo per cui la religione è un'illusione transitoria; di fronte a quell'altro positivismo, per cui la religione è un'illusione permanente, — l'illusione dell'eterna impotenza della mente umana — v'è un terzo positivismo che, nell'infinita necessità naturale, rende conto dell'universo; che sostituisce al caso la causa; che considera la legge di evoluzione come legge di perfezionamento e d'idealità e vede l'ordine morale, come necessario, causale ed obbiettivo. Ma in quest'ordine d'idee, se la religione torna diversa dalla scienza come forma, non ne differisce come contenuto; in quest'ordine d'idee la scienza diventa essa stessa religione altissima, e la religione filosofia emozionale e provvisoria delle moltitudini; in quest'ordine d'idee l'Aporti, nella grande virtù ispiratrice della sua anima, non è fuori della modernità, ma v'è dentro; vi è dentro meglio di tanti, che credono essi d'aver creato la modernità. E non è egli nella modernità, quando la scienza vuol rendere popolare? Tutto il divario tra la funzione della scienza nel passato e nell'epoca nostra è in quello che voleva l'Aporti; che cioè oggi la scienza si deve incorporare alla società, per esser diventata elemento necessario alla vita sociale. E se codesto è l'istinto profetico di un prete che lo dice, se codesto è un prete che eroicamente lo promuove, sarebbe egli giustizia di fermar gli occhi all'abito e dimenticar l'animo grande che quell'abito copriva? E non crediate, o signori, che la nazione che l'Aporti amò, e in cui, come pedagogista, ebbe fisso lo sguardo, possa mai sparire dinanzi ad un umanismo vago e indeterminato. L'umanità, che scaturisce dal moto della nostra società, implica, non esclude le nazioni; anzi, l'umanità nuova si ricomporrà tanto prima e meglio, quanto maggiore e più perfetta

sarà l'esplicazione nella vita delle nazioni. Nè, checchè se ne pensi, l'avvenire vedrà sparire la libertà dell'individuo e della famiglia e la collettività signoreggiar sola. Profonde trasformazioni economiche si preparano e si compiranno; lo Stato non sarà quello che fu o è, ma nulla di quello che penosamente educò la storia, e che esprime l'intima virtù dell'uomo, potrà sparire. Una società governata da regola di cenobio, geometrizzata e meccanizzata, non vi sarà mai, e il sentimento di libertà negli ordini educativi che vagheggiava l'Aporti, non può sparire, quale che sia per essere l'assetto economico dell'avvenire. Talchè, o io m'inganno; o questo uomo, cui natura poneva nell'animo gl'istinti dell'eroismo morale per l'educazione, questo uomo, di cui tutta la vita fu l'attuazione armonica delle sue idee, questo uomo è profondamente moderno.

IX.

Eppure, anche vivente, non mancò all'Aporti il dileggio degli sciocchi. Cosa erano gli asili? Per taluni, niente altro che istituti microscopici e, per sopramercato, copiati di fuori. Cosa era la carità che li moveva? Riviviscenza di pietismo ieratico. Cosa era la patria che palpitava in quella carità e in quegli asili? Quarantottata. Cosa era l'impulso generoso per l'educazione e l'istruzione delle moltitudini? Utopia d'animo ignaro della vera realtà del mondo. Nè questo solo fu detto di lui vivente e morto. Altri, ne' suoi scritti disadorni ma sinceri, nella sua propaganda meditata ma senza chiasso, nel suo concetto terso ma alieno da formole, non volle vedere neppur l'opera di educatore serio, ma quella di dilettante. Ah! il mondo dotto, il mondo dalle critiche sottili, è pur talora un gran mondo sciocco! Sì, o signori, Ferrante Aporti non ha ordine elucubrato di pensieri; non ha forma ammirevole per splendori; non ha enfasi di frasi sonanti o abbaglia-

mento di propositi decantati; non ha proprio nulla di tutto questo. La natura l'aveva fatto eroe della carità educativa, ed egli si esprime colla sicurezza e la semplicità di chi trova tutto in sè, e ha cercato poco o nulla su i libri. Però, se ben guardate nel fondo del suo pensiero e delle sue parole, voi trovate tutto quello che è ne' libri, non colla frase modellata, accreditata, plaudita, consacrata, ma colla parola schietta, messaggiera della verità della mente. Sotto questo aspetto, la riforma metodica di Ratke e di Comenius, il concetto psicologico di Locke, la spontaneità di Rousseau, l'intuizione di Pestalozzi, si trovano tutte in Ferrante Aporti: non saprei proprio dire quale delle idee moderne gli sia estranea. Vi si trovano, secondo l'impulso della sua natura, che era tutta azione, vi si trovano modificate, coordinate, plasticizzate, secondo che il campo dell'azione richiedeva o a lui pareva che richiedesse. Volete giudicar l'Aporti con un tipo preformato di pedagogista e di scrittore? Ma chi vi dà diritto a ciò? Giudicatelo in ordine all'educazione come bisogno sociale, come bisogno dell'Italia schiava, immiserita, oppressa; giudicatelo come uomo, cui la mente è in servigio di un alto sentimento morale, e voi lo trovate grande nella sua semplicità, largo senza pretensioni dottrinali, efficace senza enfasi: voi trovate che, nella sua idea e nel fatto, l'asilo è un giardino del suo edifizio educativo, non tutta l'educazione; e che la propaganda per l'asilo era il prodromo di altre e più vaste propagande che egli covava nell'anima. Ma la vita gli fu tronca prima che l'Italia fosse risorta, ed egli non vide avviato e grandeggiare che l'asilo. O Antonio Rosmini, che a tre anni non consenti che la tua bambinaia ti conduca fuori, senza che i genitori tuoi t'abbiano data la moneta per il poverello: o Giuseppe Mazzini, che piccino soccorri sì dolce il mendicante, che, nell'antiveggenza del dolore e della gratitudine, profetizza alla madre tua che saresti un giorno prezioso amico del popolo: o Giuseppe Garibaldi, che ancor fanciullo sei fatto eroe dal tuo cuore: o infanzia mite,

amorevole, pietosa di Pellico e di Maroncelli, di Gioberti e di Bellini; o voi tutti, buoni e generosi fanciulli d'Italia, che schiudeste l'alba di questo secolo, destinati ad essere un giorno, nella cospirazione o nelle armi, nel pensiero sudato o nell'arte, cooperatori o fattori dell'Italia nova; Ferrante Aporti ha dato individualità sociale a un bisogno e ad un sentimento di tutti voi. Egli ha creato, per la famiglia povera e pel bambino derelitto, l'asilo della carità che custodisce e nutrica, che educa ed istruisce: ha creato l'asilo, dove il fanciullo è occupato ma canta, dove ama e benedice i benefattori suoi, e pensa alla patria e all' umanità; dove è Dio, ma Dio è giustizia e bontà. L'asilo, il modesto asilo, sorge, quando Mazzini fonda la Giovane Italia; l'asilo, il modesto asilo, si propaga e grandeggia, quando Rosmini ha scosso le menti col Nuovo Saggio e l'Italia plaude alla Norma e ai Promessi Sposi; quando Garibaldi fa echeggiare nel nuovo mondo il nome italiano, e qui, in Italia, infiora le labbra il sorriso di Giusti e freme in cuore l'inno di Berchet; quando Gioberti, su le illusioni e le sciagure di molte generazioni, medita il Rinnovamento e prepara l'abilità diplomatica di Camillo Cavour e la benedetta iniziativa di Vittorio, il galantuomo. O virtù della carità, a quanti affetti e pensieri e opere varie tu ti leghi, come nulla ti è estraneo e come in tutto che è generoso e grande tu ti rispecchi!

X.

Ma l'asilo aportiano, che fu parte della vita e della rivoluzione italiana, che si diffuse rapido e benedetto nelle varie regioni, piega oggi a decadenza. Se la decadenza riguardasse solo l'interna costituzione didattica, vi sarebbe poco a meravigliare: l'istesso Aporti non presentava come perfetta l'istituzione sua, ma qual tentativo bisognevole di miglioramenti molti e svariati; e sarebbe quindi davvero caso strano che essa potesse sussistere, come fu avviata

dal fondatore, dopo circa sessant'anni di esistenza e tanto nuovo moto d'idee educative. Ma la decadenza pur troppo non è soltanto nella costituzione didattica. Vi è una decadenza più profonda; è la carità che diserta l'asilo e ne paralizza il moto diffusivo. Di chè le cause possono esser molte, ma prima, parmi, questa: la rivoluzione nostra, iniziata come democratica, si costituì borghese. Non si proponeva forse, pur ieri, l'on. Crispi di democratizzare le istituzioni? Ebbene: dove non è democrazia larga, non fluisce onda abbondante di carità ad istituti popolari; dove la vita dello Stato è burocrazia e fiscalismo nell'educazione pubblica e la libertà dell'insegnamento somiglia a libertà di caserma, la generosa iniziativa privata per l'educazione delle moltitudini si mortifica e manca. Credo poi che alla decadenza didattica dell'asilo abbia direttamente influito il clamoroso dibattito tra Aportismo e Fröbelianismo; dibattito, ove fu spesso intransigenza eroica dall'una parte e dall'altra, e in cui non si seppe o non si volle vedere ciò che di necessità negli Asili e nei Giardini andava composto, corretto ed eliminato, e in che modo i due istituti dovessero esser tenuti distinti, in che tornare identici.

XI.

Certo, o signori, son tante le differenze di natura, d'indole, di missione e di dottrina tra Ferrante Aporti e Federico Fröbel. Frobel è tutt'altro che ateo: egli è un ebbro di Dio, come Bruno e Spinoza. Fröbel è tutt'altro che extraconfessionale o sopragerarchico: egli è un protestante che ritiene qualsiasi educazione o scienza impossibile, fuori di Cristo e della fede cristiana. Fröbel è tutt'altro che un umanitarista nel senso del secolo XVIII, di Mazzini o di Vittor Hugo: per lui, anzi, l'umanità vera non si fa che nel tedesco. Il panitalismo del Primato del Gioberti fu la contrapposizione alla boria pan-

germanica di cui Federico Fröbel fu uno de' tanti vessilliferi. Tuttavia non è su codesto sfondo che le figure di Aporti e di Fröbel tornano profondamente diverse: la diversità è altrove. Fröbel, l'amico e discepolo di Pestalozzi, il soldato dell'indipendenza del suo paese, l'infaticato propagandista delle proprie idee, tenne bensì l'educazione quale forza sovrana, ma non fu l'eroe dell'educazione delle moltitudini per mezzo della carità. Il che ha gran significato. Significa che mentre all'Aporti l'impulso e l'ispirazione venivano dal fondo dell'animo e dalla personalità morale, Federico Fröbel era tutto nel pensiero, nello studio lungo, nelle discussioni varie e complesse. Significa che Fröbel è un teorico, e là dove applica, è applicatore rigido e metodico di teorie. Significa che Fröbel non va giudicato nella storia dell'azione e della carità, ma in quella della filosofia e delle dottrine pedagogiche.

XII.

Io do grande importanza come filosofo e come pedagogista a Federico Fröbel. Il suo panteismo mistico, intessuto di analogie, era un fatto necessario nel moto del pensiero moderno. Senza di esso l'ottimismo naturalistico di Locke e di Rousseau, la spontaneità, come suprema legge educativa, e il concetto dell'alta efficacia dell'educazione, lo stesso metodo intuitivo di Pestalozzi, mancavano di ragione. È Fröbel che dà una ragione di tutto codesto. È ragione mistica, ma ciò che importa? L'oceano del pensiero non si naviga senza che altri vi abbia prima naufragato; e la storia della filosofia, checchè ne pensi un mio caro amico antropologo, che, di recente, ha collocato Fröbel fra i mattoidi, non s'intende senza trovare importante, anche oggi, l'acqua di Talete e i numeri di Pitagora. È Federico Fröbel che fa coincidere la legge dell'educazione con una legge universale, la suprema legge

cosmica; che fa della pedagogia il riepilogo di tutta la filosofia e lega la scienza dell'educazione a tutta una dottrina su l'Umanità, su la Natura e su Dio. Dio concepito come *azione*, che si fa nella natura e nell'umanità, implica necessariamente che lo svolgimento della vita educativa individuale sia *fattività;* implica necessariamente che l'educazione si debba fare come Dio si è fatto nella natura, come s'è fatto nell'umanità. Quale sublime magistero diventa il magistero educativo! Trovate che Fröbel, in questa epopea apocalittica di Dio, della Natura e dell'Umanità, ha spesso fantasticato, come Schelling, come Hegel e peggio? Siamo d'accordo. Ma nessun sistema può essere onestamente discusso, prescindendo dall'ambiente da cui sorse, dalle esigenze razionali cui voleva soddisfare, dalle questioni che premevano nel momento e che esso voleva sciogliere. Questo è poi certo: nessun raffronto si può istituire su codeste vertiginose altezze metafisiche tra Fröbel ed Aporti. Come li vedemmo tornar diversi nell'impulso della loro attività personale, addirittura tornano qui incomparabili. Fröbel è un filosofo sistematico, Aporti non ha nessun sistema filosofico; Fröbel ha una dottrina educativa intessuta di sottili speculazioni, Aporti ha bensì l'animo pieno di un alto e concreto ideale d'educazione nazionale ed umana, ma, per attuarlo, non ha che le risorse del cuore, le tradizioni, il buonsenso. Se Federico Fröbel non avesse istituito il Giardino, io mi penso che sarebbe stato più facile di creare una rivalità tra Aporti e Aristotele, che tra Aporti e Fröbel.

XIII.

Ma che è il Giardino? È applicazione del sistema fröbeliano all'infanzia; è, dirò così, il sistema fröbeliano come vivente per rispetto ad un momento o periodo della formazione psichica. Un'osservazione però s'affaccia alle menti impregiudicate: se il Giardino scaturisce da lon-

tane e recondite fonti filosofiche, il Giardino ha bensì un campo comune con l'asilo, l'educazione dell'infanzia; ma l'impianto, la loro sfera d'azione tornano diversi. In effetto, l'asilo tende all'educazione di moltitudini povere ed è la sveglia per la redenzione del popolo; il Giardino è istituto di classi privilegiate, di borghesia, di famiglie che possono spendere. Nel Giardino e nell'asilo primeggia l'idea educativa; ma laddove l'uno astrae e prescinde dalle condizioni economiche, l'altro è appunto ai mezzi economici che provvede, e provvedendoli rende possibile l'educazione. Son dunque due cose molto diverse, e nella base e in gran parte della loro finalità. Perchè davvero si potesse porre in modo ragionevole e assoluto il dilemma, o Aportismo o Fröbelianismo, occorrerebbe una società che sospiriamo, ma che oggi manca: una società senza poveraglia di città o di campagna; una società in cui la figliolanza delle classi lavoratrici non fosse fatalmente dannata all'abbandono, allo stento, al malcostume nativo o di contagio, alle perenni fonti dell'ignoranza e de' suoi ambienti. È dunque solo nell'ordine didattico-pedagogico che può essere istituito raffronto tra Aporti e Fröbel. Ma il raffronto richiede cautele molte per riuscir giusto. Prima questa: il Giardino Fröbel può oggi essere interpretato, carezzato, favorito secondo il sentimento e il pensiero di Fröbel? È inchiesta più grave di quanto sembri. Ebbene: il Giardino animato dal sentimento e dal pensiero di Fröbel è morto da un pezzo, se pur visse mai altrimenti che nella mente del fondatore. Chi, specie in Italia, favoreggerebbe il Giardino quale istituto confessionale e come per contrapporre credenza a credenza, il Protestantismo al Cattolicismo? Eppure il Giardino è istituto eminentemente protestante nell'idea di Fröbel. Chi, fuori di Germania, potrebbe accogliere il Giardino per formare uomini secondo il tipo tedesco dell'umanità, e perchè l'umanità non fosse che tedesca? Eppure, nel concetto di Fröbel, il Giardino era coordinato ad un nazionalismo esclusivo quanto borioso. Tutto il Giardino poi è preparazione lon-

tana al misticismo filosofico di Fröbel; alle sue teorie su Dio, su la Natura e su l'Umanità. Ma ove sono coloro, oggi, che, non dico abbian fede, ma conoscano appena le speculazioni, su tali argomenti, del pedagogista tedesco? E badate: Fröbel, come tutti i metafisici, era d'intransigenza ferma, impassibile, scrupolosa. O tutto il vero o nessuna verità nell'istituzione sua; o vera tutta, secondo che egli l'aveva sentita e pensata, o falsa tutta. Udite le sue parole: *Se il mio materiale d'insegnamento ha efficacia, essa deriva dalla legge filosofica che l'illumina. In questa legge è tutta la ragione del mio sistema; esso si accetta o si respinge accettando o respingendo la legge filosofica che lo regge.* Ma per accettare il Giardino secondo la legge filosofica di Fröbel e ritenerlo efficace, a troppe cose voi dovreste credere. Dovreste credere che la sfera è l'immagine di tutto, perchè è qui la ragione della palla come primo dono. Dovreste credere che la sfera è in opposizione al cubo; che quella è movimento, questo riposo; l'una diversità nell'unità, l'altro unità nella diversità; l'una sentimento, l'altro ragione; e che fra questi opposti il cilindro è mediazione, perchè la mediazione è legge suprema dell'essere. È qui la ragione del secondo dono. Dovreste credere... No, non voglio tormentarvi; non v'è fröbeliano che creda a nulla di ciò. Però questo stato di cose ha una grande importanza per la critica sincera, obbiettiva, spassionata. Esso dice che noi, col Giardino Fröbel, non ci troviamo dinanzi ad un edifizio, ma ai ruderi, ai materiali sconnessi di un edifizio: questo stato di cose dice che il Giardino fröbeliano non può essere accettato col sentimento e l'idea di Fröbel, ma con altri sentimenti ed altre idee. Ma se tutto ciò sta, noi non abbiamo di Fröbel un organismo completo e perfetto per l'educazione dell'infanzia, ma un tentativo, di cui parte vitale e principalissima sono i giuochi, senza però che i giuochi proposti possano essere accettati nel senso da lui escogitato e non sia permesso di aggiungerne altri e anche di sostituirli. Attenersi scrupolosi all'im-

pianto classico del Giardino, può essere ripiego in mancanza di meglio, ma non è certo cosa ragionevolmente giustificabile. Il fröbelianismo di Fröbel, dispiaccia o no, è morto. Vive di lui, e vivrà, il giuoco, quale principio educativo, nelle relazioni non solo fisiche, ma intellettuali e morali dell'infanzia. Ma questo principio, che Fröbel ha acquistato definitivamente alla pedagogia teorica e pratica, deve esso troneggiar solo nel periodo prescolastico, nel periodo cioè dell'infanzia e della fanciullezza, ovvero richiede limitazione d'altro principio? È anche codesta questione importante.

Fröbel, o signori, ha certamente ragione, quando, non ostante il sistema metafisico da cui move, ripone l'essenza del processo educativo nell'*azione* e nella *fattività*. Dobbiamo però ricondurre, per tutta l'infanzia e la fanciullezza, qualsiasi azione e fattività al giuoco e con esso sostituire sempre, come con elemento centrale educativo, l'intuizione del Pestalozzi? La mia convinzione è che qui sia grande esagerazione da parte de' fröbeliani. Azione e fattività, nella sua essenza, non è solo il giuoco: azione e fattività è anche l'intuizione, la cognizione, il pensiero. In caso contrario, bisognerebbe riporre l'agire e il fare solo in operazioni materiali, solo in un meccanismo di estrinsecazione, e rendere impossibile o monca qualsiasi educazione e cultura. Ma se ciò è vero, se è vero altresì che tutto quel periodo, che precede la scuola, non si riduce ad uno stadio psichico uniforme, ma è variato, molto variato, per poteri e manifestazioni psichiche, noi possiamo comprendere come principio educativo centrale il giuoco, e per l'infanzia e per i primi passi della fanciullezza; ma non possiamo capacitarci come non debba poi seguire, sia pure corteggiato da giuochi, ma quale potere centrale, l'intuizione. O dovrò io forse, perchè l'educazione sia fattiva davvero, far fabbricare la bottiglia, e non dovrà bastare l'idea di bottiglia? Ma, in tal caso, come fissare un processo continuativo tra l'istituto prescolastico e la scuola? Il fröbelianismo può volgere, ed è stato volto, pur troppo,

a molte stranezze. Chi non sa, che s'è arrivati sino a volere insegnare con giochi e la Geografia e la Storia? E passi per la Geografia: ma la Storia?

XIV.

Ferrante Aporti, o signori, precedette Fröbel; egli vide l'importanza del giuoco per l'infanzia e la fanciullezza, ma non ne fece applicazione alcuna alla vita intellettuale e morale. Tutto l'asilo si regge su l'intuizione di Pestalozzi, e anche su l'intuizione pestalozziana un po' avariata, e avariata più dagli aportiani che da Aporti; i quali, talvolta, ridussero gli asili quasi a case di pena, perchè i piccini v'imparassero presto e lettura e scrittura. Or tutto ciò va corretto; tutto ciò va rifatto; tutto ciò è impossibile che continui. Io non ho il menomo dubbio che, se l'istituto prescolastico, sotto il nome di asilo o di Giardino, deve avere assetto su fatti e leggi psicologiche, esso possa, nella sua base, essere informato a principio diverso da quello del giuoco. È nel giuoco e nell'imitazione tutto il genio dell'infanzia. Sotto questo aspetto il principio fröbeliano, inteso in modo sperimentale e scientifico, ha diritto di rimutare la base dell'asilo. Ma io non ho neanche il menomo dubbio, che se l'istituto prescolastico deve informarsi a leggi psicologiche, esso non sia obbligato a moderare il giuoco con l'intuizione del Pestalozzi, senza però arrivar mai alla lettura e alla scrittura, che sono il vero vestibolo della scuola. Talchè, o io m'inganno, ovvero la questione tra Aportismo e Fröbelianismo va richiamata a criteri più alti e a più larga interpretazione psicologica. Nel monotono dell'asilo deve riversarsi il gaio ed il festoso di Fröbel; nella base dell'asilo deve entrare l'indirizzo educativo del giuoco. Ma anche il Giardino Fröbel, nei suoi stadi alti, deve temperarsi con l'intuizione del Pestalozzi e preparare alla scuola, senza riescir mai una scuola, nel senso strettamente pedagogico di questa parola. Abbisogna quindi una

riforma e una riforma larga nell'uno e nell'altro istituto; una riforma che li accomuni nella loro vita interna. A me sarebbe oggi impossibile dir di più su questo argomento. Esso, per altro, non è nuovo, nè nell'ordine teorico, nè nel campo pratico, e forse avrebbe avuto un maggiore ascendente su la coscienza del paese, se le riforme che piovono dall'alto, così come hanno forza d'imporsi, avessero anche la virtù di essere un po' più tranquillamente ragionate.

XV.

Tuttavia, se il Fröbelianismo e l'Aportismo devono, per necessità d'idee e di fatti, temperarsi in un criterio psicologico comprensivo, e riuscire, nell'indirizzo pedagogico-didattico, concordi, identici; il Giardino e l'asilo devono rimaner distinti, perchè, sotto aspetti diversi, egualmente necessari come istituti sociali.

L'asilo è il sorriso della carità ai bambini miseri; il Giardino è il sorriso della scienza ai bambini fortunati. Non v'è famiglia agiata, abbia pur la mamma vagheggiata dal Pestalozzi, che possa ragionevolmente fare a meno del Giardino. Troppe cose v'è nella vita associata di bimbi a bimbi, ne' loro giuochi, ne' loro sorrisi, ne' loro canti, ne' loro lavori in comune, nell'azione di moderazione reciproca delle loro personalità sboccianti. No, il Giardino non è un sostituto dell'educazione domestica; ne è il complemento. Non toglie alle mamme la soddisfazione di avviare e intonare l'intelligenza e il cuore dei loro piccini; rende solo più larga, più efficace l'opera loro. E mentre benefica e compie l'educazione domestica, il Giardino pone l'educazione sociale per via larga, spaziosa, aereggiata, promettente. Sorgano, sorgano pure e si moltiplichino i Giardini. Non è nella commemorazione dell'eroe della pietà pei piccoli, che possa udirsi parola contro istituzioni che allietano e giocondano l'infanzia.

Non è fra gli amici della carità infantile, che possano non esser benedette istituzioni, che mirano all'educazione di fanciulli fortunati. Sorgano e si moltiplichino i Giardini. Vi mandino fiduciose le mamme i loro piccoli; incitino gli educatori volonterosi a migliorarli; ma esse non dimentichino, con la loro carità, gli asili. Forse mai, quanto oggi, abbiamo bisogno che la carità ottunda le asprezze fra le classi sociali. Una terribile, ma santa rivendicazione di diritti agita il mondo e pone classi contro classi. È la grande epopea del secolo. Che il ricordo della carità pei piccini derelitti valga a rendere meno aspra la lotta. D'altronde, quale carità più illuminata, più umana, di quella spesa a raddrizzare e migliorare l'uomo piccino? di quella che lo soccorre nella debolezza che non ha lamenti, nella debolezza dell'ignoranza?

Parrebbe che la pietà pei piccini fosse la prima pietà della vita sociale o della storia; ma non è così. Il bambino del povero selvaggio non ha per sè che la pietà fisiologica della mamma. La carità non sale nella storia dai piccoli agli adulti. È un cammino inverso che tiene: l'ospedale ha preceduto l'orfanotrofio. E la carità pei mali fisici degli adulti e dei piccoli ha preceduto la carità dei loro mali morali: l'ospedale e l'orfanotrofio furono prima della scuola e dell'asilo. Ma solo quando la carità, nel suo moto discendente e comprensivo, si accentra nei piccoli, e li abbraccia fisicamente e moralmente, il mondo dell'umanità appare completo e la carità rispecchia la larga preveggenza dell'intelletto maturo. Perchè veramente umano non è pregiare il frutto, ma prendere cura del fiore che il frutto prepara. Onde, in ogni fase ascendente di civiltà, in ogni idealità religiosa più nobile e umana, in ogni moto più ampio e più alto di cultura, l'infanzia si abbella, schiude seduzioni e sorrisi nuovi, ha voce di pietà più profonda dinanzi alla carità, e interessamento più vivo dinanzi alla scienza. E non è ultima gloria di questo nostro secolo il veder scienza e carità unite insieme intorno all'infanzia, e d'incontrarvi, con tanti

filantropi e studiosi, Aporti e Fröbel. Che l'unione duri! Molto da essa ha da aspettarsi l'umanità, e non solo per l'infanzia, ma per ogni ramo del vivere sociale; forse tutto il bene di cui è capace. Perchè, quantunque diverse fra loro carità e scienza, sono esse che ci affissano nell'infinito, nell'infinito del bene e del vero; son esse che portano all'emancipazione dal male e dall'ignoranza, e che redimono magnificando l'animo; son esse che esprimono le due grandi energie dell'uomo, il genio del sentimento e quello del pensiero.

Signori maestri,

Tutta l'anima dell'Aporti fu un prepotente desiderio di bene alla nazione e all'umanità per mezzo dell'educazione è della scuola; ma il bene cui egli aspirò, l'educazione e la scuola da lui vagheggiate, mancano ancora. Non basta che l'Italia ami e commemori; è necessario che essa lotti per gl'ideali dei suoi grandi, per gl'ideali suoi. Lottate. Ma è all'urna che un popolo libero lotta. Lottate all'urna. Lottate perchè la scuola assorga ad alto sentimento morale, e la cultura non sia ginnastica artificiosa, veleno per utilità che dividono o seduzione verso soddisfazioni del momento. Lottate perchè l'istruzione sia popolare e non privilegiata, e abbracci l'uomo intero, tutto l'uomo, senza partigianerie tiranniche, senza esclusivismi illiberali. Lottate perchè nella scuola riviva la grande anima della nazione, il suo genio, la sua storia, il suo orgoglio; quell'anima che non morì mai e che soffrì tanto; quell'anima che par piccola o monca solo ai piccoli egoisti dalle sciancate, mal comprese e male esposte dottrine forestiereggianti d'oggi. Lottate perchè lo Stato sia grande cooperatore o fattore d'educazione, là dove l'opera sua è necessaria, ma non si sovrapponga tirannico alla libertà dell'individuo e della famiglia. Lottate perchè la libertà d'insegnamento s'insedii piena e maestosa negli

alti istituti della cultura. Solo quando avrete vinto all'urna, solo quando l'Italia avrà l'assetto scolastico richiesto dalla sua pacifica missione nel mondo, qui, in questa borgata, ove Aporti, bimbo di classe privilegiata, piangeva su la sorte dei bimbi derelitti, sarà silenzioso e grato ricordo marmoreo alla sua anima buona, al suo eroismo: ma ora, più che ricordo marmoreo, sventola qui speranzosa bandiera di combattimento. Fate vostra quella bandiera, signori maestri; abbandonate le piccole agitazioni per stipendi o per questo o quel vantaggio amministrativo; trovatevi col cuore alto nelle idee. È solo nelle idee che potrete esser molti e forti; è solo nelle idee che l'anima vostra potrà trovare l'eroismo civile necessario all'Italia d'oggi; è solo nelle idee che potrete sentir venire a voi la coscienza della nazione, desta da queste commemorazioni, e scorgere tutto l'inganno di ministri e di parlamenti.

SCUOLA ELEMENTARE

E

SCUOLA POPOLARE

L'ordinamento della scuola elementare [1]

La scuola compendia oggi l'ideale più bello dell'umanità. — Perchè gli ostacoli dell'odierna evoluzione pedagogica sono maggiori ovunque per le scuole elementari, e come essi lo siano ancor di più in Italia. — Vie per cui la scuola può entrare nel costume del popolo, e come noi non possiamo nulla sperare a tale riguardo dalle idee religiose, o da un convincimento razionale astratto circa l'importanza della scuola stessa, e si debba invece solo contare su l'utile pratico e sensato che ne deriva. — La nostra scuola elementare non è e non può essere di alcuna utilità al popolo. — I mali che si deplorano nelle attuali scuole elementari hanno loro origine nell'ordinamento di esse. — Le attuali scuole rendono impossibile ai maestri la pratica della pedagogia scientifica. — Tali scuole si fondano sui vecchi principii della pedagogia e su un concetto della cultura popolare oggi insufficientissimo. — Necessità di esplicare l'organismo didattico popolare perchè la scuola appaia e sia utile al popolo, e parti essenziali di un tale organismo. — Solo l'esplicamento dell'organismo scolastico popolare rende possibile un vero ordinamento della scuola elementare. — Asili e Giardini Fröbel. — Ufficio complesso della scuola elementare e sua funzione educativa. — La donna e la scuola elementare. — Le condizioni economiche degl'insegnanti elementari e come, modificando alcune parti del disegno di legge dell'onor. Baccelli, possano essere migliorate. — Lo Stato e la sua missione odierna nell'istruzione pubblica. — Indirizzo delle nostre conferenze.

L'insegnamento scolastico è oggi il campo di una prova grande e difficile. L'umanità nuova, fattasi nei pochi, la

---

(1) Discorso per l'inaugurazione delle Conferenze pedagogiche in Livorno nel 1882.

scuola vuol rifare, colla cultura nelle masse. È questa la grande idealità pedagogica de' tempi nostri, idealità alimentata dal disorganamento stesso dei poteri intellettuali, morali ed economici della società nostra. Sotto tutte le sue forme la scuola, oggi, mira a stringersi alla vita per comprenderla e rifarla nelle sue energie fondamentali. Alla prevalente anarchìa del sofisticismo ciarliero e dommatizzante, la scuola vuol sostituire una nuova omogeneità mentale: l'omogeneità delle idee scientifiche. Alla dissoluzione dei vecchi poteri morali, la scuola vuol sostituire convincimenti etici cavati dalle leggi dell'uomo e dalla sua storia e abitudini fondate su la pratica stessa del bene sociale. Allo sconcerto economico, che tiene abbrutita gran parte delle popolazioni fin nelle nazioni civili, la scuola tende a riparare in mille modi, e anzitutto sollevando la capacità e la moralità dell'operaio. Chi considera le tante lotte in cui si dibatte la nostra vita d'oggi; l'odio profondo di classi contro classi; il conflitto terribile d'interessi egoistici; l'apatia o il fanatismo in cui molti consumano sè stessi, deve pur conchiudere che in questa serena, sublime e feconda idealità pedagogica de' nostri tempi si move quanto vi ha di più profondamente umano, disinteressato e previdente nella società nostra; e che mai, quanto ora, la scuola ricompendiò in sè la parte più pura e più bella delle aspirazioni umane. Ma se ciò è vero, è vero altresì che molti sono gli ostacoli che si frappongono all'opera riformatrice della scuola; ostacoli che crescono, anzichè diminuire, per le scuole elementari.

***

Di che, parmi, la spiegazione facile.

È alle fondamenta di tutte le grandi riforme che si raggruppano sempre i maggiori problemi; ed è poi ai primi passi di riforme che abbracciano la vita complessa

dello spirito, che tali problemi vengono circondati da infiniti pregiudizî e di malagevole trattazione. È agli inizî di tutte le grandi riforme che, per la natura stessa delle cose, il nuovo deve apparire incompiuto e, come tale, destar mille diffidenze; e quando poi le opere nuove urtano interessi di classi e abitudini secolari, e mirano a rifare la parte più viva dell'animo; quando queste opere nuove, per valutarle nella loro efficacia, è necessario che sieno non solo compiute, ma anche in relazione ad istituzioni che mancano, è troppo naturale che le diffidenze si trasformino in derisioni, in animosità, in lotte aperte. Aggiungete che, se per tali ragioni, ne' suoi primi passi la riforma pedagogica è difficile ovunque, essa, per speciali condizioni della nostra storia, diventa ancor più difficile in Italia. Da noi, e non così è in altre nazioni civili, non v'ha alcun motivo etico potente nella coscienza delle moltitudini popolari che valga a spingerle all'istruzione, alla cultura. Da noi, le tante rivoluzioni della nostra storia non approdarono mai ad un'organizzazione pedagogica, non lasciarono di sè tradizioni feconde per la vita mentale e morale del popolo. Da noi, la stessa vita scientifica e filosofica, se non fu frammentaria, come altri disse, si svolse tuttavia lontana dai bisogni della vita sociale e giammai si compenetrò con essa. E da ciò deriva che se l'odierna evoluzione pedagogica, in ciò che risguarda le scuole elementari, appare ovunque difficile, diventa essa in Italia difficilissima.

Ed è a queste ragioni somme che, in ultima analisi, devonsi riportare presso di noi e il mal funzionare dell'obbligo scolastico e le condizioni tutt'altro che liete delle nostre scuole elementari.

Come uscire da questo stato di cose? Come vincere le tante difficoltà che si oppongono all'odierna evoluzione pedagogica in quanto ha attinenza alle scuole elementari? È questo non solo per noi, ma anche per parecchi altri popoli, oggi, il quesito fondamentale della educazione nazionale; perchè non bisogna illudersi: le statistiche

dell'alfabeto non sono le statistiche della efficacia della scuola, non sono le statistiche dell'istruzione necessaria ai popoli moderni.

*
* *

La nostra scuola elementare, non ostante il buon volere del Governo, non s'è compenetrata nel costume e non può compenetrarvisi. Le moltitudini, prescindendo da ragioni secondarie, che non è questo il momento di discutere, non possono affezionarsi alle scuole che per tre vie: per impulso d'idee religiose; per convincimento razionale dell'importanza delle scuole; per utilità evidente, manifesta, sperimentata di esse. È inutile oggi da noi sperare aiuti nelle idee religiose. Le idee religiose si tengono diritte per forza d'inerzia; e se una riforma protestante sarebbe per noi più favorevole alla scuola, il momento storico di una tale riforma — checchè altri ne pensi — è assolutamente passato. Pretendere poi di affezionare le masse alla scuola creando in esse il convincimento razionale della sua importanza, sarebbe niente altro che una ingenuità: il convincimento razionale suppone la scuola, e per quanto si rettoricheggi a farne così in aria gli elogi, questi lasciano il tempo che trovano. Non resta dunque a noi che di potere affezionare le moltitudini alla scuola per l'utilità pratica di essa. D'altronde non si dimentichi: la logica dell'utile è la più comune, la più spontanea, la più potente logica popolare.

*
* *

Or noi siamo ben lontani da codesto. La nostra scuola elementare, il nostro obbligo scolastico, da sei a nove anni circa, non hanno e non possono avere alcuna attrat-

tiva di utilità per il popolo. Come sono ora, le scuole elementari non riescono utili che alle così dette classi dirigenti; a coloro che continuano e possono continuare gli studi. Quale utilità seria può vedere il popolo, il popolo della campagna e de' piccoli centri, nell'alfabeto per sè? — Voi gli predicate la cultura come necessaria alle professioni e alla vita! Sta bene. Ma colle attuali scuole elementari, quale influenza pratica si raggiunge su le professioni e su la vita? Come è oggi organata la scuola elementare, l'obbligo scolastico non potrebbe esser tenuto dritto che colle pene; perchè la scuola elementare, specie nella campagna, non può destare nella coscienza popolare che una sola idea: l'idea della superfluità, vacuità e infecondità della scuola.

Nè il popolo ha torto di formarsi un tale concetto della scuola. Se si fosse sinceri davvero, bisognerebbe pur convenire che da sei a nove anni, quale che sia l'abilità de' maestri, poche cose possono insinuarsi nell'animo dei ragazzi; bisognerebbe convenire che, anche quello che vi s'insinua, ha ben poca probabilità di compenetrarsi con sentimenti ed affetti duraturi. Su questo argomento, altro che oscure sottigliezze; vi è luce meridiana di fatti! La fanciullezza, è vero, accoglie facilmente le impressioni; ma è verò altresì che facilmente le obblia. Pretendere d'improvvisar l'uomo nel fanciullo è oggi un'ingenua utopia. Chi ha una idea dello sviluppo psichico del fanciullo: chi ha una idea della natura sì complessa della nostra società e vuole che la scuola sia un vero adattamento etico ad essa: chi comprende la natura della moderna evoluzione politica e vuole, nella pubblica cosa, l'intervento della volontà nazionale sul serio e non per burla: chi è persuaso — e come non esser persuaso oggi? — che non vi ha arte o mestiere che non abbisogni di cultura,

perchè le professioni possano reggere alla concorrenza; deve convenire che la scuola elementare, chiusa da noi in breve periodo d'anni, collocata in epoca della vita in cui i poteri psichici sono scarsi, non può affatto soddisfare a tali esigenze; e che non esercitando e non potendo esercitare alcuna influenza seria su la vita del popolo, è troppo naturale che essa appaia inutile alla coscienza delle moltitudini. Sicchè, mentre la moderna evoluzione pedagogica naturalmente deve incontrare, per sè, gravi ostacoli nelle scuole elementari; mentre il popolo oggi, da noi, non potrebbe essere affezionato alle scuole che per le vie dell'utile pratico, immediato, sensibile; noi invece abbiamo per lui scuole che non rivelano alcuna utilità e che assolutamente non possono compenetrarsi colla sua vita, co' suoi bisogni, colle sue abitudini.

Nè ciò è tutto. Le scuole elementari, nelle condizioni d'oggi, non solo devono apparire inutili al popolo, ma esse devono essere, di necessità, disordinate.

Mi spiego.

Molti deplorano che le nostre scuole elementari istruiscano e non educhino; che nell'istruire, anzichè dirigere le menti, le sovraccarichino tanto da soffocare qualsiasi feconda spontaneità; che manchi un coordinamento delle scuole elementari cogli asili d'infanzia da una parte, e dall'altra, colle scuole tecniche, gli istituti nautici, i ginnasii, le scuole normali; che le scuole elementari siano irrigidite in un tipo geometrico, il quale le rende disadatte alle esigenze diverse de' luoghi; che il lavoro delle scuole sia tale da far mancare agli alunni fino il tempo pe' compiti scolastici; che le scuole elementari non rispondano al bisogno delle classi agricole ed operaie; che se, nelle campagne, distruggono l'analfabetismo, spesso disseminano o corroborano pregiudizi rispetto ai quali l'anal-

fabetismo non è un male; che i metodi nuovi, anche là ove teoricamente sono intesi, in pratica straripano per riuscire egualmente improduttivi e dannosi come i vecchi metodi.

Ebbene: questi mali, se in tutti i luoghi non raggiungono la stessa intensità, sono però tutt'altro che immaginari.

Ma ove è la loro radice? Io non nego che qua o là, con maestri meglio preparati, si possa far meglio di quello che si fa; non nego che ad alcuni di questi mali l'autorità scolastica, con speciali disposizioni, possa apprestare rimedi. Nondimeno, la maggior parte di tali mali sapete voi donde germina? Germina dall'attuale concetto che noi ci facciamo della scuola elementare e dalla confusione di scuola elementare con scuola *popolare* o *nazionale;* germina dalla stranezza di credere la scuola elementare sufficiente, oggi, alla cultura popolare. Infatti: sia pur bravo quanto volete il maestro; se voi gli assegnate per compito che, da sei a nove anni, debba formare de' cittadini; se voi volete che in un'età, in cui i poteri psichici sono assai scarsi, egli formi nelle menti strati varii e complessi di cultura; ecco quello che facilmente dovrà accadere: il maestro, trascinato dalle prescrizioni governative, tanto per mostrar raggiunto il suo scopo, deve prediligere la memoria e istruire più che educare. Non si dimentichi: il progresso intellettuale, vero od effimero, è più facile a valutare del progresso morale. Eppoi, chi batterà le mani ad un maestro per un sentimento bene ispirato? Quindi il metodo oggettivo, predicato con tanto chiasso nelle nostre scuole, è fatalmente condannato a cedere il posto al metodo mnemonico; il quale, scomunicato *pro forma*, è reso poi, dalle nostre leggi scolastiche, indispensabile nella sostanza. Quindi la lezione oggettiva sarà oggettiva solo perchè gli alunni avranno qualche cosa dinanzi agli occhi. e non perchè proporzionata allo svolgimento emozionale e intellettuale del ragazzo. Quindi il lavoro mentale della scuola dovrà riuscire naturalmente, e per sè e per l'età, so-

verchio; e nei ragazzi dovrà formarsi la persuasione, che la scuola sia il peggior castigo per essi inventato dai tempi nostri. Quindi le famiglie dovranno vedere nella scuola un luogo di sottrazione d'allegria, di vivacità, di spontaneità e di salute pe' loro figli. — Nel campo educativo poi, posta la massima che da sei a nove anni si debbano formare de' cittadini, quale educazione può dare il maestro? Anche qui, per bravo che sia, egli sarà fatalmente trascinato a proporsi questo scopo: che i ragazzi mostrino di sentire e parlino da uomini, che moralizzino alla stoica e faccian credere di voler operare, come non sentono e non possono sentire disposizione ad operare.

Ed è così, proprio così, che nascono la più parte de' mali che oggi si deplorano nelle scuole elementari; è così, che il nostro ordinamento scolastico elementare trascina questo povero maestro a fare tutto il contrario di quanto gli fu insegnato nelle scuole normali, tutto il contrario di quanto legge nei libri di pedagogia. Nelle scuole normali e ne' libri di pedagogia, il maestro ha appreso che, più che dire molte cose al ragazzo, bisogna farlo pensare e sentire come può sentire e pensare. Ha appreso che, col metodo oggettivo, si può riuscire molto noiosi ed anche molto dommatici, se le cognizioni che si vogliono impartire, si disgiungono dall'interesse naturale dell'età e si precorre allo svolgimento mentale dell'allievo. Ha appreso che il lavoro mentale dev'essere proporzionato all'età e che, nella fanciullezza, l'energia organica ha anche una speciale e importante funzione: svolgere e formare l'organismo. Ha appreso che la scuola deve accomodarsi all'ambiente e alle tendenze ereditarie, senza di che la legge della spontaneità pedagogica manca di significato. Ha appreso che glutine di tutte le solide acquisizioni mentali dev'essere il piacere del discente, senza del quale il lavoro scolastico, più che avvivare, prostra la fibra dell'anima; che l'evoluzione morale del fanciullo ritrae l'evoluzione storica dell'umanità, ed a certa età l'individuo, necessariamente, non può avere certi sentimenti, certe idee o formare certe abi-

tudini. — Ed ora io domando: è possibile che questi principii pedagogici trovino la loro applicazione pratica nella scuola elementare, come ora è organizzata? Se il maestro vuol conservare il suo posto, egli deve fare tutto il contrario di quanto la pedagogia gli suggerisce.

***

Voi vedete che il mio dire si fa complesso. Mentre la riforma pedagogica, per sè e per le condizioni speciali della nostra storia, incontra nelle scuole elementari grandissime difficoltà; mentre la scuola, oggi, non potrebbe entrare nel nostro costume che per le vie dell'utile; la scuola elementare, invece, non solo non è di alcuna sensata utilità al popolo, ma, pel suo stesso impianto, deve essere necessariamente disordinata e in opposizione a tutti i principii della pedagogia scientifica. Con queste scuole, checchè se ne dica, non vi possono essere bravi maestri. La pratica sperimentale, scientifica, della scuola elementare, non è possibile con un obbligo scolastico che arrivi solo ai 9 anni: questo obbligo così angusto deve generare una scuola caotica.

***

E, veramente, sono i principii della vecchia pedagogia che sorreggono l'attuale ordinamento della scuola elementare; è il vecchio concetto della scuola, che nutre la neghittosa fiducia di chi reputa la scuola elementare poter bastare oggi all'educazione e alla cultura del popolo. La impressionabilità della fanciullezza, la facilità di agire sovra di essa e di piegarla a certe abitudini, la virtù delle prime idee e delle prime emozioni, la potenza di certo meccanismo mnemonico in quella età, la naturale disposizione de' fanciulli ad imitare, la mancanza d'inizia-

siva a discutere: son, queste, cose tutte note ai vecchi pedagogisti e da essi decantate. Nè noi sosteniamo che in codesto non sia del vero e qualche cosa anche da cui poter trarre utile per l'educazione; come non sosteniamo che l'educazione non debba non cominciare dall'infanzia e giovarsi della fanciullezza. Ciò solo, però, a noi non basta. Noi sosteniamo, e lo sosteniamo per un'esperienza larga di scuole e di metodi e per notizie positive su lo svolgimento dell'uomo, che, se la fanciullezza è all'azione educativa come cera molle, questa azione educativa, massime se non continuata e non continuata con criteri molto diversi da quelli vagheggiati in altri tempi, non lascia nulla di sè. Sosteniamo che la formazione psichica, non ostante i mille incanti e le mille attrattive che offre nella prima età, deve sottostare all'evoluzione organica, e il criterio fisiologico essere criterio pedagogico fondamentale. Sosteniamo che l'anima, come ogni altra cosa, si fa lentamente, e non è formata dapprincipio, malgrado le sottigliezze predicate dai filosofi sul pronome *Io*, e i miracoli che molti credono di poter fare coi bimbi. Sosteniamo che la personalità, ne' suoi caratteri intimi e concreti, — la vocazione, le attitudini, i gusti speciali, — non v'è, salvo eccezioni rarissime, nel fanciullo, e che la pedagogia è pur là che deve mirare di preferenza, se vuol raggiungere qualche cosa di veramente umano e di socialmente utile. E, tanto per ridurre tutto ciò a breve formola, noi sosteniamo che la *tesi pedagogica*, come fu comunemente intesa nel passato, deve compiersi e compenetrarsi colla *tesi antropologica*, perchè l'obbligo scolastico diventi qualche cosa di serio e la cultura possa agire su la vita. E come poi la pedagogia scientifica non può legittimare gli attuali ordinamenti scolastici per il popolo, del pari essa non può farsi della scuola popolare il concetto che se ne formava la vecchia pedagogia. La confusione attuale della scuola elementare colla *scuola popolare* e *nazionale* non risponde punto alla vita storica d'oggi: una tale confusione ricorda epoche

storiche tramontate. Nel passato, la scuola era qualche cosa d'estrinseco e poteva anche ritenersi, che leggere e scrivere potesse bastare al popolo. La moralità la si trovava bella e fatta nel costume: la vita mentale aveva i suoi punti cardinali già fissi nelle tradizioni, che il dubbio e la critica non avevan demolite: le moltitudini erano guidate e si lasciavano guidare: al lavoro bastavano de' buoni muscoli e le cieche abitudini del passato. Ma chi non vede che tutto ciò oggi è cambiato? Oggi la scuola deve entrare come fattore primo nella vita mentale, nella moralità, nella politica, nell'economia de' popoli; oggi un ordinamento scolastico, che ritiene la scuola elementare da sei a nove anni sufficiente all'educazione del popolo, deve necessariamente apparire inutile al popolo, riuscire confusionario nella sua organizzazione e in opposizione aperta con ogni dottrina pedagogica e scientifica.

Non si affezionano le moltitudini popolari alle scuole, non si ordina razionalmente la scuola elementare, senza esplicare l'organismo scolastico del popolo, senza promuovere leggi ed istituzioni sociali in consonanza coi bisogni dei tempi e coi rinnovamenti morali che la scuola mira a raggiungere. Tutto sta qui. La scuola elementare, non fissa in un tipo geometrico, ma, senza mancare al suo ideale educativo e nazionale mediante cianciafruscole e teatralità, resa accomodabile ai luoghi, deve por capo alla scuola popolare, quella e questa alle scuole d'arti e mestieri, alle scuole cioè agricole e professionali. È qui che dovrebbe aver termine l'obbligo scolastico. Preparare alla cultura mediante le scuole elementari; svolgere la cultura necessaria alla vita civile delle moltitudini mediante la scuola popolare; adattare la cultura alle varie professioni, fondendo l'educazione tutta nel tipo nazionale, perchè la nazione possa essere elemento di pace e di prosperità nel-

l'umanità: son queste le parti fondamentali dell'organismo scolastico popolare, di cui il popolo potrà sentire davvero l'utile immediato e l'importanza. Senza esplicare la scuola elementare e continuando a crederla un tutto, mentre dev'essere una parte, è impossibile che le scuole entrino nel costume e vi si compenetrino. Codesto, lo sappiamo, non può farsi in un giorno; nè noi evoluzionisti si domanda tanto. Chiediamo solo che la questione sia intesa nei suoi veri termini e che si ponga mano all'opera. Tutto ciò non può essere nè iniziato, nè compiuto allo stesso modo in ogni punto d'Italia: l'ultima borgata agricola d'Italia, pur troppo, non può avere la sua scuola d'agricoltura, nè il più piccolo paesello industriale la sua scuola d'industria. Tuttavia sappiamo che la cultura ha una forza diffusiva su cui bisogna contare; sappiamo che l'utile, come ritennero anche le religioni più ricche d'idealità, alimenta la vena dei sacrifizi per utili maggiori. E allorquando questo organismo scolastico popolare fosse corredato da cento istituzioni, sia economiche, sia politiche, che concorressero alla sua prosperità, e non fosse dimenticato che la nuova scuola non può vivere a sè, ma deve vivere in relazione a nuove e feconde istituzioni; quando tutto, dall'ospizio marino al carcere, tendesse al miglioramento fisico, morale e materiale delle popolazioni; non v'ha dubbio che la scuola, resa utile al popolo, ne soggiogherebbe la coscienza e diventerebbe parte essenziale e rinnovatrice della sua vita e del suo costume.

Ed in questo rivolgimento pedagogico sociale troverebbero la loro soluzione pratica tanti e tanti problemi, che ora, per le scuole elementari, non possono essere trattati che in forma più o meno accademica.

Considerate, ad esempio, la questione della scuola laica; è essa certo una grande questione, una questione vitale per la società nostra. Ma è possibile lo scioglierla isolatamente? Vi è oggi chi vorrebbe laicizzare la scuola elementare con una legge od un decreto. Sta bene. Ma quando avrete, con un decreto, laicizzata la scuola, avrete voi lai-

cizzata la nazione? avrete speranza di laicizzarla? Questa vostra scoletta, laicizzata con un decreto, raggiungerebbe essa forza sufficiente di cultura per reagire alle tante influenze antilaiche che la circondano? Siamo d'accordo: il Catechismo non può trovar posto della scuola; ma la vita laica della scuola e nella nazione non dipende dal Catechismo insegnato, dietro richiesta dei padri di famiglia, nelle scuole elementari. Potete voi negare il diritto d'insegnare il Catechismo alla famiglia? So che questo diritto è stato negato anche alla Chiesa; sì, anche alla Chiesa. Ma, o io m'inganno, o in questi ragionamenti si vola troppo. Se la famiglia esiste, ed esiste con certe speciali convinzioni religiose; se la Chiesa esiste, ed esiste come organo d'una fede sovrannaturale, come potrà negarsi loro il diritto di insegnare quello che credono e ritengono vero? Noi — dal nostro punto di vista — potremo dire che è un errore, che la famiglia insegni quello che la scuola non insegna; che la Chiesa stessa farebbe bene ad aspettare, per tale insegnamento, un'età della vita intellettuale più propizia. Ma possiamo trasformare sul serio l'errore in delitto? Eppoi, chiamate pur l'errore delitto: con questi ragionamenti che cosa si raggiunge? Nulla. Provatevi invece ad esplicare l'organismo scolastico del popolo, corredate quest'organismo di quelle istituzioni che sole possono renderne rigogliosa la vita, e voi avrete di fatto, senza stizze e lotte, infeconde la laicità della scuola e della nazione; voi arriverete, coll'azione del tempo e la calma degli spiriti, ad un risultato cui non si poteva mai arrivare nè con ragionamenti, nè con ordini o decreti.

Ed esplicando l'organismo scolastico oggi necessario al popolo, sarà anche possibile un ordinamento naturale e razionale della scuola elementare. Finchè si ritiene che la scuola elementare deve esser tutta la cultura del popolo;

malgrado quel tanto di buono che v'è stato introdotto, la confusione, come mostrai, vi è fatale. Senza distinguere, completare e ben coordinare le funzioni didattiche de' vari stadi scolastici, non può esservi piano d'istruzione e d'educazione; e prova manifesta di ciò è anche il fatto che, cogli attuali ordinamenti della scuola elementare, un tal piano noi ancora non l'abbiamo. Oggi l'asilo è anch'esso una scuola, e ciò è contrario a quanto è stato scritto da Aristotele a Rousseau. Gli asili, in un piano scientifico d'educazione, vanno trasformati in Giardini Fröbel. Ma non si dimentichi: se nei Giardini deve trarsi profitto, per l'educazione, dalla tendenza naturale dell'età, il giuoco, — e in ciò è l'intuizione geniale del Fröbel — il Fröbelianismo tuttavia può anch'esso facilmente volgere al meccanismo e incorrere negli stessi errori degli asili. Vi sono in Fröbel il lato mistico ed il lato positivo uniti insieme: bisogna tenersi a questo e scartar quello. Il Giardino, nella sua creazione originaria, è tipo pedagogico protestante: noi, in un piano generale dell'educazione nazionale, dobbiamo farlo diventare tipo pedagogico umano. Nel Fröbelianismo v'è il giuoco come utile e adatto mezzo d'educazione, come sintesi armonica di tutta la formazione psichica della prima età, ma vi è anche il sistema architettato su concetti metafisici e aprioristici: bisogna tener quello e modificar questo. V'è nel Fröbelianismo una preparazione naturale, igienica, efficace, ampia alla scuola; ma vi è anche un processo di generalità che sorvola di troppo su le speciali condizioni degl'individui. Anche qui bisogna modificare, bisogna compiere e soprattutto creare le maestre giardiniere; bisogna porre gli asili-giardini alla dipendenza del Ministero di Pubblica Istruzione, là ove sono, e incoraggiare l'iniziativa privata, perchè sorgano almeno in quei grandi centri ove ora mancano.

E il Fröbelianismo, modificato dalla pedagogia scientifica, va continuato nelle scuole elementari, poichè fra questi due istituti non vi deve essere distacco, ma evoluzione.

Continuato! Come? Conservando, ove l'asilo-giardino esiste o è possibile, nelle prime classi elementari l'idea fröbeliana *del fare*. Tuttavia la scuola elementare, svolgendosi in un'età diversa dal Giardino, deve acquistare propria fisonomia. Ma tale fisonomia non può certo consistere nel farne un campo di cultura speciale, quasichè la scuola elementare possa insegnare la storia per sè, la geografia per sè, l'aritmetica e le scienze naturali per sè, l'agraria per sè e simili stupidaggini. È questo un falso concetto della scuola elementare. La scuola elementare dev'essere la preparazione alla generalità della cultura educativa, non la specialità; la generalità, data secondo le leggi mentali e il naturale interesse e l'attività propria dei fanciulli. La lezione oggettiva è lo strumento adatto di queste scuole; ma la lezione oggettiva, che sembra cosa tanto facile, è invece nella scuola elementare difficilissima. È difficilissima, perchè con essa si può riuscir volgari e richiamare con vana pompa l'attenzione del fanciullo su cose già da lui conosciute; è difficilissima, perchè, coll'oggetto innanzi agli occhi, è facile che il maestro si crei l'illusione che tutto ciò che egli dice possa essere appreso; è difficilissima, perchè, con questa sola forma d'insegnamento, bisogna allargare e rendere familiare l'uso della lingua, stimolare la mente ad estrinsecare se stessa nella composizione, svolgere le cognizioni del mondo esterno e la vita morale del fanciullo. Nella scuola elementare tutto deve essere sensato, ma per uscire dai sensi e sollevarsi ai concetti: nella scuola elementare il maestro, guardando alle attitudini soggettive del discente e alle impressioni destategli dal mondo sociale e dall'ambiente fisico, deve provarsi, a frammenti, a rendere possibile un tutto mentale e morale, che altre forme d'istruzione e di scuole devono esplicare e fecondare. Tuttavia la scuola elementare dovrebbe raggiungere questo scopo didattico: gli alunni che l'hanno frequentata dovrebbero essere almeno in grado d'esprimere i loro pensieri e di tener dietro alle più comuni manifestazioni della vita sociale; aspet-

tando che una tale preparazione la scuola popolare e le scuole professionali facciano servire a scopi intimamente connessi con la vita civile, con le arti e i mestieri. La scuola elementare dev'essere essenzialmente scuola preparatoria, sia nella vita fisica, sia nella vita intellettuale e morale; ed io ritengo impossibile una scuola elementare, senza perdervi molto tempo, impossibile, finchè si pretende giudicarla alla stregua di scuole più alte.

***

Ma non è questo il momento di discendere a particolari su tali quistioni. Prima però di terminare, lasciate che manifesti alcune idee che riguardano la vita sociale delle scuole elementari e le condizioni oggi da noi possibili per l'esplicazione dell'organismo scolastico popolare.

***

La prima educazione è ne' destini della natura che sia ufficio della mamma. Pestalozzi ebbe di ciò una chiara intuizione; e Fröbel, coi Giardini, mirò, entro certi limiti, a individuare il lato pratico di tale idea. Questi limiti però potrebbero in certo modo allargarsi ancora: si potrebbe affidare alla donna l'insegnamento delle prime classi elementari. Tale idea è più solida di quanto pare a prima vista. Pedagogicamente, la pazienza affettuosa della donna, la sua facilità di percezione, la dolcezza de' suoi modi, la semplicità della sua intelligenza, la riflessione meno profonda, ma anche meno ingarbugliata, la facilità dell'eloquio e quel certo che di vivente e di sensibile che essa sa colpire in ogni cosa, tutto, dico, pare che cospiri a insediarla regina di questo primo regno della pedagogia nazionale. Dal punto di vista sociale poi urge aprire occu-

pazioni dignitose alla donna, e si riescirà tanto meglio, quanto più queste occupazioni saranno conformi alla sua indole e si allontaneranno meno dalle sue abitudini e da' suoi gusti.

E a queste considerazioni generali, altre ve ne ha da aggiungere, specialissime per l'Italia. In Italia, per mille ragioni, abbiamo bisogno di spingere la donna nella via della cultura; in Italia poi è necessarissimo sciogliere due altre quistioni relative alla scuola elementare, intimamente connesse fra loro: la quistione, cioè, economica de' maestri elementari e la formazione di tradizioni didattiche ed educative, senza di che la scuola non ha vita stabile. Voi sapete quanto sciagurata sia, non nelle città — ove talora i maestri elementari raggiungono uno stipendio di 2000 o 2500 lire, lo stipendio cioè di un professore di ginnasio, di scuola tecnica o di scuola normale, — ma nelle campagne, la posizione economica de' maestri. Nelle campagne, cogli attuali stipendi, un maestro, con famiglia, è impossibile che viva senza soffrire la fame. Che accade? I maestri restano nell'insegnamento, quanto è necessario per trovare un posto migliore: essi non si affezionano al loro ufficio: non si formano tradizioni pedagogiche e la scuola è sempre fluttuante. Ciò, mentre stringe il cuore, è iattura gravissima per la scuola. Ma non dobbiamo farci delle illusioni. I Comuni sono in condizioni disgraziate anch'essi, e l'applicazione dell'obbligo scolastico non le migliorerà certo. È presto detto: intervenga lo Stato. Ma una quistione che pare sì spiccia, è invece tanto seria e tanto complessa. I bilanci dello Stato son relativi alla ricchezza pubblica e la distribuzione de' milioni ne' vari dicasteri non può farsi con criteri unilaterali o romantici. Per quanto importante oggi la scuola, vi sono altre questioni, a cui lo Stato ha obbligo immediato di provvedere. Il Ministero di Pubblica Istruzione ha bilancio ristrettissimo, e tuttavia lo Stato, piuttosto che sussidiare i Comuni per l'istruzione elementarissima, ha il dovere di rendere feconda l'istruzione

elementare coll'esplicare l'organismo didattico-popolare della nazione. Secondo me oggi è molto difficile, e direi impossibile, che possa vedersi seriamente migliorata la condizione del maestro elementare per opera dei Comuni o dello Stato. Piuttosto dunque che, perderci in illusioni, cerchiamo, sul terreno stesso della realtà, i migliori rimedî a mali fatali. Ebbene, a me pare, che lasciando alle donne le scuole elementari più basse; dando alle insegnanti sicurezza nell'ufficio – e questo si deve e si può; — la donna o come sposa o come figlia o come madre, per poco migliorati e regolarizzati nelle campagne gli attuali stipendi, verrebbe ad avere una posizione economica tale da affezionarla durevolmente all'insegnamento. D'altra parte voi sapete che è negli Uffici della Camera un disegno di Legge dell'onorevole Baccelli per la scuola popolare, che io forse direi meglio nazionale. Quel disegno più che un valore per sè è un sintomo de' tempi. Esso è animato da due idee: l'una, che il nostro obbligo scolastico, lasciato così come è, non ha valore sociale; l'altra, che una scuola nazionale, feconda ed educativa, non può svolgersi se non in un'età, in cui i poteri mentali, morali e fisici, siano già sviluppati. È vero che il disegno di Legge, nella sua pratica esplicazione, vuol *pedagogizzare i sotto ufficiali* per *militarizzare la scuola.* Idea inconcludente, sebbene io comprenda che, presentata a questo modo, l'idea di una scuola nazionale incontri minori ostacoli in certi partiti. *Primo:* noi non abbiamo tanti sotto ufficiali da poterne togliere all'esercito e dare alla scuola. *Secondo:* la cultura de' sotto ufficiali — salvo rare eccezioni — non è superiore a quella dei maestri elementari. *Terzo:* ai sotto ufficiali manca qualunque pratica della scuola; e la pratica della scuola non si apprende in pochi mesi, mentre in pochi mesi si apprendono gli esercizi militari. *Quarto:* buona parte dei nostri maestri furono già militari, mentre forse nessuno degli attuali sotto ufficiali fu maestro. *Quinto:* per la natura stessa della scuola nazionale, l'educazione militare non vi può figurare come parte princi-

pale, ma solo come parte preparatoria; invece la cultura vi deve di necessità essere parte vitale. Che se da una parte si lasciassero alle maestre le scuole elementari di primissimo grado e dall'altra agli attuali maestri, con processo di selezione, fosse assegnato un posto nella futura scuola popolare, e questa scuola seguisse alla elementare, noi avremmo in tal modo sciolto il problema economico de' maestri elementari e dato un assetto stabile alla scuola, e tutto ciò in piena consonanza coi princip̂î della pedagogia.

Certo è che, l'antinomia, non di principii ma di esigenze economiche, che oggi, per ragioni imperiose della vita nazionale, esiste tra la scuola e la caserma, coll'istituzione di una vera scuola popolare informata anche ad educazione di ginnastica e di esercizî militari, verrebbe man mano a rendersi meno aperta: naturali risparmi potrebbero esser fatti nell'avvenire sul bilancio della Guerra e con essi potrebbero sorgere quelle scuole professionali che ora, quali tipi profetici, qua e là va impiantando il benemerito Ministero d'Agricoltura e Commercio, e che devono nondimeno formare la spina dorsale del nostro organismo didattico popolare, se si vuole che la scuola apparisca utile e sia utile al popolo.

***

Io son persuaso che lo Stato, per la natura stessa della società nostra, deve spogliarsi di certi obblighi per assumerne certi altri. L'individualismo puro e il Dio-Stato son due metafisicherie. Oggi molte forme d'insegnamento, pur vigilate e sussidiate dallo Stato, potrebbero essere abbandonate alle classi che ne sentono tutti i beneficii e che hanno anche i mezzi per farle prosperare. Tutto, oggi, lo Stato nè potrebbe fare, nè farebbe bene. Se v'è cosa, nell'educazione, di cui non può disinteressarsi, è l'organismo scolastico popolare, l'educazione e la cultura delle moltitudini. Qui è l'avvenire, qui è la pace, qui è la moralità e la giustizia, qui è la salvezza della nazione.

La scuola popolare ed i giardini Fröbel [1]

La scuola popolare, come istituzione necessaria alla nostra vita sociale, ha, sotto certi aspetti, fatto dei progressi nell'opinione pubblica del nostro paese. Anche da noi è difficile trovar oggi chi non la lodi e non ne speri bene. Siamo nondimeno lontani, molto lontani, dall'attuazione pratica di essa. E di ciò son molti i perchè: comincio dal massimo.

I.

Siamo oramai tutti concordi nell'affermare che da noi la scuola popolare debba sorgere per precipua iniziativa dello Stato, e che è questa l'odierna sua missione nell'istruzione pubblica. Ma questo principio teorico, come tutti i principii teorici, solleva, ma non risolve le questioni. Ov'è che lo Stato deve prendere i mezzi per far sorgere la scuola popolare? Vi è chi dice: limitate le spese di questo o quel dicastero; fate prima questo e poi quello; prima

(1) Discorso per l'inaugurazione delle Conferenze pedagogiche del 1883.

la scuola e poi la flotta; prima la scuola e poi le ferrovie. Ma tutto ciò non è serio. Chi per poco ha familiarità colle idee prevalse nel passato intorno alla vita sociale, sa che di simili ubbie, per motivi diversi, se n'ebbero in tutti i tempi e che non partorirono mai nulla: chi ha un'idea scientifica della vita sociale, sa che l'organismo sociale non può esser prima pensiero e poi forza, prima cultura e poi ricchezza, e che i fatti sociali non si lasciano scindere secondo le nostre voglie. Oggi, quello che v'ha di veramente oggettivo su l'argomento, è questo: abbiamo un complesso di bisogni sociali urgenti e fra questi vi è anche il bisogno della scuola; ma quanto alla pretesa di attutire o sopprimere nella vita sociale un bisogno materiale per stimolare e soddisfarne altro d'ordine morale, sarebbe proprio come il proporsi di persuadere alcuno di non mangiare o respirare un pezzo per poter poi meglio pensare. Colla legge Casati — e badisi che colla legge Casati il concetto della scuola popolare non va al di là dell'elementarità — fu tentata una semplificazione di questo intricato problema: lo Stato, dichiarando l'istruzione elementare obbligatoria, l'addossò ai Comuni. Ma anche circoscritta all'elementarità, i fatti vennero a mostrare che le semplificazioni, in questo genere di cose, non semplificano nulla: e l'obbligo dell'istruzione, come tante altre belle cose teoriche di quella legge, rimase lettera morta. Nel 1877 si diè, con nuova legge, vigore all'obbligo scolastico, e l'istruzione fu limitata al solo grado inferiore. Tuttavia, anche immiserita così la scuola, che s'è visto? L'esperienza ha mostrato che l'obbligo scolastico funziona male fra noi, e che gran parte dei Comuni sono impotenti a reggere fin le spese di queste povere scolette. Or se a questa dolorosa, ma troppo eloquente esperienza, s'aggiunge che la scuola popolare, anche in un magro abbozzo, richiede spese perenni e crescenti, spese in sostanza superiori a quelle delle ferrovie o di altri pubblici servizi urgenti; se si bada che l'attuale microscopico bilancio dell'istruzione pubblica, anche alle-

viato alquanto colla libertà delle Università e degli Istituti secondari, non sarà mai in grado di por mano a qualche cosa di serio, la conseguenza, secondo me, fatale di un tale stato di cose è questa: se la scuola popolare è necessaria alla nostra vita nazionale, essa non può sorgere aggirandoci in discussioni aeree fra Stato e Comune, in discussioni che mirino a limitare questo o quel servizio pubblico urgente; ma può sorgere solo con nuovi sacrifizi economici, fatti esclusivamente per essa. Lo Stato e il Comune ora, e chi sa per quanto, sono impotenti.

II.

Ma le tesi che accennano a sacrifizi, anche per cose nella idealità loro applaudite, son tesi antipatiche. C'è però qualche cosa che vince la stessa antipatia, ed è la necessità. Rintracciamo dunque questa necessità nel mondo delle nazioni, là ove l'istruzione popolare è esplicata od almeno esce dai campi dell'elementarità. Sarà questo anche un modo per far servire le considerazioni sociali agli studi pedagogici, e forse il miglior modo per uscire, in argomento di tanta vitalità, dal campo delle astrattezze o delle vedute soggettive.

È fin superfluo ricordare i cespiti della scuola negli Stati Uniti d'America. Nel 1878 la scuola possedeva in terreni 150 milioni di acri. In alcuni Stati della Federazione vi ha speciale contributo che grava sulla proprietà fondiaria, contributo relativo al numero dei ragazzi che hanno obbligo di frequentare la scuola; vi hanno, in altri Stati, contributi messi dalle contee e dai distretti scolastici; facoltà di mettere nuove tasse per aprire nuove scuole; tasse sugli alcools e sulle saline; un tanto per cento sui fondi pubblici; leghe di privati per l'istruzione; fondazioni, ecc. (1). La scuola negli Stati Uniti ha dunque

(1) V. A. Labriola, *L'ordinamento della scuola popolare in diversi paesi.*

una base economica, che si estende su quasi tutte le forme di proprietà e di produzione. E con tali mezzi, con più cioè di mezzo miliardo l'anno che può esser speso per l'istruzione, con risorse esclusive per la scuola, e tali che possono crescere e non diminuire, qual meraviglia che l'istruzione sia progredita negli Stati Uniti e vi progredisca?

Ma lasciamo da parte gli Stati Uniti. Si suol dire che qui s'incontrano condizioni eccezionali, e, almeno nella forma, si ha la sospensione delle leggi della civiltà di questo vecchio mondo. E sia. Però anche questo vecchio mondo, in sostanza, ci porta a risultati dell'istesso genere. In Inghilterra, sino a pochi anni fa, la scuola popolare mancava. Paese storicamente aristocratico, l'Inghilterra aveva radicate nel costume le Università e i Collegi che preparano ad esse e sparse qua e là poche scuole di carattere religioso, abbandonate alle sette od alle congregazioni di carità. Ma le modificazioni subite dalla costituzione politica, i progressi della cultura e dell'industria hanno obbligata l'Inghilterra a rivolgere la sua attenzione, con serie riforme, alla scuola popolare. Talchè, chi guardi ben addentro al processo dello svolgimento scolastico degli Stati Uniti e dell'Inghilterra, trova percorso lo stesso cammino, ma in senso inverso. Negli Stati Uniti l'istruzione popolare si esplica da prima e congiunta alla lenta formazione della vita nazionale; ma, tosto diffusa l'istruzione popolare, vi si sente il bisogno dell'istruzione superiore, a cui ora principalmente si va largamente soddisfacendo; in Inghilterra l'istruzione superiore precedette l'istruzione popolare, ma quest'ultima vi è stata egualmente reclamata per potervi compiere quella medesima funzione che già esercitò al di là dell'Atlantico. Tuttavia, sorvolando su questo riscontro storico, chi pone mente alle riforme scolastiche popolari compiute dall'Inghilterra, è colpito dalla quantità di risorse economiche che essa ha saputo accumulare alla loro base. L'Inghilterra ha trovato modo di far entrare liberamente nel piano delle sue riforme le fondazioni scolastiche, le associazioni, tutto quello

che già v'era di vita scolastica o che per le nuove condizioni vi poteva sorgere. Essa ha conferito ai *Boards* o consigli scolastici sino il potere di stabilire speciali tasse; non s'è lasciata sedurre dal principio della gratuità assoluta ed ha dato facoltà di fissare uno speciale contributo; e con tutto ciò l'Inghilterra elargisce alle scuole, a titolo di sussidi, più di cento milioni l'anno. Per quanto dunque diversa la vita scolastica negli Stati Uniti e nell'Inghilterra, in un punto è la stessa: è la stessa nell'abbondanza di mezzi economici per mantenerla e svilupparla.

Nel Belgio, nell'Olanda, in Prussia, ovunque la scuola è progredita o bene avviata, incontrasi l' identico fenomeno: mezzi economici abbondanti alla sua base. Nel Belgio, lo Stato obbliga il Comune a tenere aperte tante scuole quante ne son necessarie ai bisogni della popolazione; ma il Comune alla sua volta non resta a mani legate. La legge ammette in massima il principio della retribuzione scolastica, e pei poveri paga l'ufficio di beneficenza. Il Comune, entro certe condizioni, può far valere le scuole private, di fondazione o di Congregazioni di carità, a sgravio dei proprii obblighi. Dippiù, se il Comune è davvero impotente, la Provincia va in suo soccorso: vengono per ultimo i sussidi dello Stato. Anche qui dunque vi ha un concorso materiale di tutti a mantenere le scuole; vi concorrono gli alunni, gli uffici di beneficenza, il Comune, la Provincia e lo Stato; qui partecipano alla vita della scuola quasi tutte le forze economiche del paese. Il Comune non è, come da noi, un povero cireneo; è soltanto il gestore ed il primo contribuente della vita scolastica. In Olanda la scuola può esser tenuta tanto dai privati quanto dal Comune e dallo Stato. La contribuzione scolastica vi è ammessa come facoltativa e lo Stato dà ai Comuni il trentatrè per cento delle spese. In Prussia, senza dire della gran vitalità che l'istruzione popolare trae dal principio protestante e dalle tradizioni storiche, quantunque la costituzione del 31 gennaio 1850 stabilisca la gratuità della scuola, pure la gratuità

non è introdotta che in poche città. Anzi la scuola ha in Prussia, ed in altre parti della Germania, oltre il contributo scolastico, diversi cespiti. Ha per sè tasse scolastiche, fondi dei Comuni, prestazioni delle terre esenti, patronati, fondazioni, sussidi dello Stato.

Or queste sommarie indicazioni ci dicon troppo chiaro, coll'autorità di un'esperienza comparativa, che la scuola costa, ai popoli che l'hanno, e che, senza vincere certe antipatie economiche, scuola seria non sorge. L'esperienza sociale è proprio concorde in questo: ovunque l'istruzione è diffusa, là si trova un vigoroso organismo economico su cui la scuola poggia. È la necessità stessa delle cose che porta così. La speranza che da noi lo Stato, con questa o quella riforma nell'ordinamento didattico, possa trovare i mezzi per attuare la scuola popolare o compiere in ogni parte almeno l'elementare, è una speranza aerea: l'idea che si debba trascurare questo o quel bisogno materiale della vita per consacrarci alla soddisfazione di un bisogno morale, è l'idea di un mondo possibile, ma non del nostro. Non ci basta la scoletta da sei a nove anni? Non s'è contenti di un obbligo scolastico più nominale che reale? Vogliamo che la scuola, anche da noi, come nei grandi Stati moderni, sorpassi il periodo dell'elementarità e miri ad influire su la vita? Ebbene, per tutto ciò l'iniziativa dev'essere dello Stato; ma è pur necessario che l'opinione pubblica si persuada una buona volta, che la scuola non può sorgere senza nuovi sacrifizi materiali propri per essa; e che la scuola richiede una sua speciale individualità economica nell'azienda dei nostri tributi, perchè possa avere uno svolgimento normale e sicuro e possa davvero essere un potente organo della vita sociale. Il principio della gratuità assoluta è un seducente principio, e può, nella forma, anche con frutto tradursi in pratica, se si ha a fare con le condizioni sociali degli Stati Uniti: in ogni altro paese, preso a rigore di termini, può dare la scoletta comandata o vigilata dallo Stato, in luogo della scoletta della Congregazione di carità, ma non la

scuola veramente efficace su la vita e le sue manifestazioni. Assimilata a tutti gli altri servizi pubblici, fatta gratuita nella sostanza e nella forma, l'istruzione popolare non può essere da noi che quello che è o giù di lì.

III.

Si dirà: Come! Negare la gratuità! Vagheggiare la scuola e obbligatoria e pagata! Ma con ciò non si nega la Rivoluzione francese, il fondamento stesso della libertà dei popoli latini? Non si viola con ciò il diritto? Come si può e obbligare alla scuola e farla pagare? per questa via la scuola non diventerebbe ancor più estranea o uggiosa alla coscienza delle moltitudini?

Quanti equivoci!

Io sono ben lungi dal negare i meriti, anche pedagogici, delle assemblee della Rivoluzione. Prime esse ebbero il concetto civile della scuola. Ma se nell'ordine teorico vi è molto da lodare e da ammirare, nell'ordine pratico non fecero proprio nulla per la scuola popolare; nulla per quelle scuole chimericamente ideate da Lepelletier de Saint-Fargeau e discusse dalla Convenzione; nulla per quelle assennate ed ampie del Condorcet; nulla per quelle modestissime del Talleyrand. Ma non sono tali risultati che ci scoraggiano: i risultati potrebbero essere scusati in molti modi, in un'epoca di rivoluzione. È invece la genesi del principio di gratuità che è falsa. Difatti, la gratuità assoluta della scuola, propugnata dalla Rivoluzione, che è se non un riflesso di quella vaporosa ed indeterminata filosofia francese del secolo XVIII? un segno di quell'opposizione sistematica a tutto ciò che prima era stabilito nell'ordinamento dello Stato? un risultato di spiriti impazienti, preoccupati solo di affermare, ma non di tradurre in atto? Che è mai questa gratuità assoluta, se non la carità dello Stato messa in luogo della carità della Chiesa?

Il ragionamento di Talleyrand è questo: « la sola istruzione che la società deve dare intieramente gratuita,

è quella che è essenzialmente comune a tutti, perchè a tutti necessaria... L'istruzione primaria è essenzialmente comune a tutti, perchè abbraccia gli elementi di ciò che è a tutti indispensabile, quale che sia la professione cui uno si dedica. » Ma perchè, in grazia di questo principio, lo Stato non s'ingaggia a dare a tutti gratuitamente da mangiare, da vestire e da alloggiare? Non son forse comuni, necessari, indispensabili a tutti il mangiare, il vestire e l'alloggiare? Se il criterio di quello che è comune a tutti e a tutti necessario, deve creare il diritto alla gratuità della scuola, lo Stato non può fermarsi alla sola istruzione gratuita e deve andar oltre. Eppoi io mi domando: la fortuna degli individui di una società è in tutti la stessa, perchè lo Stato sia per rispetto ad essi in eguale condizione di giustizia? È un socialismo a rovescio che si rannicchia in questo principio. Nè va dimenticato che, se l'istruzione deve essere impartita gratuita perchè necessaria, nessuna forma d'istruzione dovrebbe esser pagata. Forse le grandi professioni sociali non sono egualmente necessarie dei mestieri? Forse l'alta coltura non è necessaria alla cultura inferiore, e non è essa che la semplifica, la migliora, l'aumenta? Il Condorcet è perciò strettamente logico, quando, movendo dai principii consacrati nel patto fondamentale, vuol proclamata gratuita tutta l'istruzione; e di questo passo era altresì pienamente logica la Convenzione, quando ideava di trasformare lo Stato in un vasto collegio, di prendere i figli alle famiglie, istruirli, educarli e abituarli ad un mestiere e non ridarglieli che maggiorenni. Ma chi non vede quanto tutto cotesto sia chimerico?

Fortunatamente noi siamo oggi in un ambiente mentale e politico assai diverso da quello della Rivoluzione. L'esperienza storica mostra oggi le cose sotto altri aspetti. Dobbiamo ostinarci a seguire la rivoluzione per quelle vie, ove essa procedendo non trovò che iperboliche e vuote proclamazioni di principii, che l'esperienza ha mostrato disadatti agli stessi scopi che si prefiggeva di raggiungere?

La scuola obbligata e pagata da chi può e secondo può, la tassa scolastica ed il contributo scolastico germogliano, secondo me, assai più logicamente dal concetto scientifico della società e dell'istruzione di quello che non ne germogli la gratuità pura e semplice. Come fu vinta dal naturale processo delle esigenze praticbe e da una cultura più seria l'opposizione, che pareva irreducibile al Mirabeau, al Talleyrand e al Condorcet, tra la libertà e l'obbligo scolastico, si vincerà egualmente l'opposizione che alcuni ravvisano ora tra l'obbligo di frequentare la scuola e l'obbligo di pagarla. La scuola non dev'essere gratuita se non a chi non può pagarla. Qui è equità, qui è socialismo buono e senso di socialità. Per nessuna tassa si può trovare minor numero di obbiezioni che per la tassa scolastica. Si riannodano alla vita della scuola, in uno con gli interessi etici e politici, i progressi dell'agricoltura, dell'industria, del commercio; tutto ciò, insomma, che ha attinenza con la vita morale e materiale dell'individuo e della società. Quale tassa poi dà un giovamento più diretto a chi la paga, della tassa per la scuola? L'ignorante che possiede potrà non vedere i rapporti tra i suoi sacrifizi e molti servizi; ma è ben difficile che, dopo un po' di tempo, non veda il vantaggio dei suoi sacrifizi per la scuola. Nel nostro paese s'è parlato in questi ultimi tempi di tassa militare; eppure, se possiamo paragonarci coi popoli più civili pel nostro esercito, a chi ci si può paragonare per la nostra istruzione popolare, per il fondamento che pur dovrebbero trovare nella coscienza de' cittadini tutte le nostre istituzioni?

È poi un errore il credere che la scuola, solo perchè pagata da chi può e nella ragione di quello che può, diventerà uggiosa alla coscienza delle moltitudini. Veramente, se tutto quello che è pagato ci dovesse essere uggioso, noi non avremmo a compiacerci che dei raggi del sole e dell'aria. Invece è vero il contrario. È vero che lo stringere insieme sacrifizi materiali a beni morali conferisce a tali beni più considerazione e valore: è vero

che cresciute, col concorso di tutti, le risorse economiche della scuola, la scuola sarebbe messa in grado di uscire dai suoi angustissimi confini e di far sentire a tutti, in modo non dubbio, la sua efficacia sulla vita ed il suo alto valore di preparazione alla medesima. Talchè la questione della scuola popolare in Italia, secondo me, è nelle ragioni della vita economica che va studiata. Che se poi ci manca davvero la forza per sacrifizi materiali e per combattere dei pregiudizî politici, e ci sentiamo più disposti ad accogliere la tassa militare, che la tassa scolastica, allora non resta che a contentarci di quello che abbiamo. Certo è che i popoli civili han camminato per vie diverse da quelle in cui noi siamo; certo è che la gratuità della scuola è da noi la debolezza della scuola. Senza sua propria individuazione economica, senza molteplici relazioni coi tributi di un paese, la scuola non può avere larga vita morale e rispondere al suo fine, perchè non ha larga vita materiale. Anche nella vita scolastica il fatto economico è il primo fatto, il primo vero.

IV.

E che così sia, parmi che si dimostri facilmente. Difatti il rivolgimento economico necessario a svolgere da noi l'istruzione popolare è anche il solo mezzo per dare alla scuola una sua vera e propria amministrazione. Perchè, sòrte le condizioni materiali della scuola, sorgono da sè spontanei gl'interessi morali per essa; l'amministrazione scolastica vi si svolge indipendente di fatto e non di nome; premurosa, vigile, consapevole de' proprii scopi e non burocratica, mestierante, meccanica. Lo Stato per questa via può fare liberamente concorrere l'iniziativa dell'individuo all'attuazione di scopi comuni; essere esso l'organo e non l'organismo sociale. Non nego che, anche così come stanno oggi le cose da noi, colla scuola cioè confusa nei pubblici servizi dello Stato e infeudata al Comune, miglioramenti

amministrativi non sien possibili, se non altro per scemare certe confusioni e definire meglio alcune attribuzioni degli enti sociali in relazione alla scuola e agli uffici scolastici. Però, con ciò, noi resteremmo sempre alla superficie delle cose. L'attuale situazione economica della scuola non permette che si porti all'amministrazione di essa vera vita e vigore. Il che forse spiega anche perchè uomini, saliti al Ministero di Pubblica Istruzione col proposito di tutto rifare, tosto che vi furono, o lasciarono le cose come erano, o le peggiorarono con nuovi regolamenti e circolari, senza mai riescire a creare nel paese un largo moto scolastico. È la base stessa della scuola che non concede riforme amministrative sostanziali. Poniamo pure che presidente del Consiglio scolastico non sia il Prefetto, ma il Provveditore: che gli asili d'infanzia passino dal Ministero dell'Interno a quello d'Istruzione: che tutti gli Istituti educativi della nazione, da qualsiasi Ministero promossi, siano alla dipendenza amministrativa e didattica di quello della Minerva: che il Consiglio scolastico abbia una composizione diversa e raccolga nel suo seno uno o due maestri nominati dal Provveditore: che i maestri, in luogo di essere pagati dal tesoriere comunale, lo siano dalle tesorerie provinciali o dagli uffici postali; ebbene, tutte queste innovazioni, per quanto, sotto certi aspetti, utili, non farebbero che la scuola guadagnasse un'ette di vita o di autorità nella società nostra. Queste innovazioni toglierebbero, è vero, alcuni inconvenienti, ma molti altri porterebbero da un punto ad un altro, e non pochi, talune di esse, ne farebbero sorgere. E siccome poi la più parte di queste riforme richiederebbero maggiori spese, esse non farebbero che rendere sempre meno possibile o più lontano qualche vero miglioramento per la scuola popolare. L'amministrazione scolastica non può essere davvero migliorata che facendola sorgere su quell'organismo economico cui la scuola ha diritto nella nostra vita mentale, morale e materiale d'oggi. Un'amministrazione scolastica, cui non partecipano le forze vive del

paese, è simile all'amministrazione d'una chiesa cui non partecipano i credenti. Siamo intesi: nessuna amministrazione sarà mai perfetta; ma nessuna amministrazione è peggiore di quella in cui non figurano gli scopi della cosa amministrata e che non deriva da essi la vita e l'energia. Nell'amministrazione scolastica vi dev'essere la scuola, non il Comune o la magica bacchetta dello Stato. È così che la scuola acquista la sua personalità e vive davvero, ed è così che noi o l'incontriamo nell'evoluzione storica dei popoli civili o vediamo che vi si avvia.

V.

E per questa via, e solo per questa via, la scuola sarebbe naturalmente condotta ad adattarsi alle condizioni locali. Finchè la scuola popolare si vagheggia in astratto e ci si lusinga che lo Stato possa darcela in un *fiat*, senza nostro disturbo e senza spese, è troppo naturale che si formi la persuasione dover la scuola essere la stessa in tutti i luoghi. Ma quando lo Stato non fosse concepito come l'automatico eguagliatore di tutto o il taumaturgo delle istituzioni sociali, e fosse concepito soltanto come energica volontà intelligente, che apre la via agli scopi della vita sociale ed attira intorno ad essi le forze sociali per esplicarle e non per sostituirvisi, allora il concetto che la scuola popolare possa essere qualche cosa di modellato a priori, d'uniforme da per tutto, cade da sè: allora sorge la necessità di tipi scolastici diversi, ed i tipi scolastici son naturalmente chiamati a modificarsi secondo i mezzi, le esigenze e i bisogni dei luoghi. Allora appare in modo evidente, che la scuola popolare dei grandi centri non può esser identica a quella delle piccole borgate, e naturalmente si fa strada nelle idee e nel costume la graduazione scolastica. La quale graduazione, avendo da per tutto aperte le vie al meglio, rende da per tutto possibile il bene ed anche il mediocre; e fornendo, colle

sue forme variate, ricca messe di esperienza, rende, per altri rispetti, più agevole lo sviluppo della vita scolastica.

E anche in tutto ciò è l'esperienza stessa dei popoli che ne illumina. Certo, come non possiamo modellare le risorse economiche della scuola su questo o quel popolo, e copiare l'amministrazione scolastica degli Stati Uniti, dell'Inghilterra, o quella più autoritaria della Germania, non possiamo neanche fermarci alla loro graduazione scolastica. Ciascun popolo deve ritrarre se stesso nelle sue istituzioni. È qui la relatività specifica della vita storica. Ma sotto la relatività specifica vi ha una relatività generica, che riassume condizioni essenziali per la vita delle istituzioni di un'epoca, e queste condizioni esigono, che la scuola figuri a sè nella vita dei tributi, che abbia una sua propria amministrazione, perchè sia naturalmente accomodata alle esigenze locali e naturalmente si gradui. L'istruzione assimilata a tutti gli altri servizi, l'istruzione senza sua speciale individuazione economica nella società e quale carità dello Stato o del Comune, non può essere da noi oggi che la scoletta elementare; non può essere che la burocrazia nell'amministrazione, il tipo fisso ed invariabile nella organizzazione e composizione didattica.

VI.

Nè si creda che la tesi, cui qui diamo rilievo, emerga da analogie sociologiche estrinseche o fugaci. Tutt'altro. Ciò che pare esteriore nella vita sociale de' popoli moderni, è invece interno; ed è perciò che il metodo comparativo applicato alla vita storica moderna, anche per questioni pedagogiche, è metodo sicuro e fecondo.

Di che torna persuaso chiunque rifletta alla natura propria della civiltà de' popoli moderni. Giacchè mentre i popoli antichi si esplicavano su fondamento loro proprio e con notevolissima, se non sempre assoluta, indipendenza spirituale gli uni dagli altri, un' omogeneità fondamen-

tale e profondi rapporti di solidarietà ci si mostrano sussistere fra i popoli moderni. Fra i popoli moderni le questioni etiche, religiose, giuridiche, economiche, politiche, pedagogiche, non sono patrimonio esclusivo di questo o quel popolo, ma forme essenziali e comuni alla vita di tutti. E se accade che in questo o quel popolo alcuni bisogni o talune questioni si manifestino prima e in altri siano ancora in incubazione o allo stato rudimentale, tutto ciò non toglie che i popoli, che si esplicano dopo, non debbano passare per quelle istesse vie, in cui da altri furono preceduti. Da ciò appare che il principio metodico comparativo non solo non è qualche cosa di estrinseco, di analogico o di fittizio applicato alla vita de' popoli moderni, ma è la stessa logica interna della loro vita: da ciò deriva altresì, nel caso nostro, che l'esperienza storica de' popoli, non soltanto nelle forme esteriori dello svolgimento scolastico, ma per ciò che ne rispecchia la vita intima e i più profondi elementi, ci può essere di luce e di aiuto. Anzi, se nelle forme esteriori della scuola, se in ciò che ha attinenza alle risorse economiche, alla amministrazione, alla graduazione scolastica, le condizioni sociali, le tradizioni e mille circostanze di questo o quel popolo possono atteggiare i fatti in modi sensibilmente diversi, in guisa che diventa difficile l'afferrare, sotto tanta varietà, l'elemento costante; per ciò che riguarda i caratteri essenziali della scuola, l'esperienza storica si fa invece più uniforme, più manifesta, più razionale. Accade qua quello che accade in altri ordini di fatti: le differenze vi son maggiori quanto più si è lontani da ciò che è intimo e costitutivo.

Or chi, sotto questo aspetto sociologico più intimo, applica il principio comparativo alla scuola popolare, è portato a nuovo ordine di considerazioni importanti, cui qui brevemente accenniamo:

1° La scuola realizza fra i popoli più civili, o è destinata a realizzare, la laicità.

Hanno un bel dire: l'istruzione dev'essere confessionale.

La vita storica moderna mostra invece che la scuola non è possibile, come istituto sociale, che chiudendo le porte a qualsiasi confessione religiosa. Il fatto degli Stati Uniti, dell'Inghilterra, del Belgio, dell'Olanda e della Francia; le questioni che si agitano anche là, ove la laicità non è raggiunta, ci dicon troppo chiaro che non sono sole ragioni pedagogiche che chiudono le porte della scuola a qualsiasi catechismo, ma delle vere necessità sociali. Abbiamo su questo punto non soltanto una questione didattica, ma una questione sociale, una complessa questione sociale, che, cominciata nell'alto dei poteri pubblici colla separazione dello Stato dalla Chiesa, arriva oggi, anche ne' popoli meno progrediti, fino alla scuola del popolo. La scuola, sotto questo aspetto, è fatalmente destinata ad esser laica. Fare, come si costuma, dell'insegnamento del catechismo una questione di questo o quel sistema filosofico, non è vedere tutti i lati della cosa. Sono invece necessità sociali, non i teoremi di questo o quel sistema, che richiedono la laicità della scuola. E come poi noi saremmo fuori del movimento storico senza provvedere alle basi economiche della scuola, all'amministrazione di essa, cui liberamente deve prender parte il cittadino, e alla graduazione scolastica; così saremmo fuori del movimento storico colla scuola popolare non laica. Le necessità della vita sociale sono le più semplici e le più valide premesse per ragionamenti relativi a fatti sociali: esse tolgono alle dottrine il carattere di opinioni e loro conferiscono il carattere di vero sicuro, perchè vero fatto dall' uomo, necessario all'uomo.

2° Nello studio comparativo delle cose scolastiche l'esperienza de' popoli ci mostra la necessità d'informare la cultura della scuola alla scienza.

Vi ha anche qui un fatto complesso, ma necessario.

È errore il credere che ciò sia effetto di materialismo e di positivismo; che il volgere della cultura scolastica all'intuizione, il progredire di essa dalle intuizioni verso conoscenze scientifiche non sia altro che ripiego didattico.

È invece tutt'altra cosa. È la cultura scientifica che s'è sperimentata sola capace di aumentare le forze dell'uomo e di dargli possanza sovra di sè e sulla natura: è la cultura scientifica che s'è sperimentata sola capace di unire gli uomini, di informarli a moralità e sollevarli a nuova vita estetica. Ci si badi: l'intuizione che oggi si pone a base della scuola popolare, non è l'intuizione di Comenius, di Locke, di Rousseau. Qui v'è l'accenno o la divinazione, ma niente di più. L'intuizione, che l'esperienza de' popoli favorisce nella scuola, ricompendia tutta una nuova mentalità od emozionalità: non è un metodo estrinseco, ma tutto un processo intimo; non è nuda forma, ma è forma e contenuto. Anche in Italia i nostri ultimi pedagogisti conoscevano i vantaggi del metodo intuitivo; essi però non conoscevano la vera funzione della cultura scientifica nella vita moderna. Or, anche su questo punto, per noi, la buona interpretazione dell'esperienza dei popoli è preziosa: il rinnovamento metodico non dev'essere limitato ad eccitare più acconciamente le forze psichiche e mentali, ma a rifarci intieramente nella cultura positiva. Se la nostra scuola popolare si fermasse là dove non è la meta, ma solo un punto di partenza del processo educativo, noi non parteciperemmo, coll'educazione, alla vita dei popoli civili.

3° Ovunque nelle Nazioni civili la scuola, nella legge o nel costume, si pone come obbligatoria.

È anche questo uno degli elementi essenziali della civiltà moderna che si riflette nelle istituzioni scolastiche popolari. Ma che diventa un obbligo che non può raggiungere lo scopo, cui è destinato? Occorre badarvi. La scuola obbligata significa l'impulsività naturale e il cumulo delle abitudini non più sufficienti alla vita sociale; significa la società rifatta su elementi umani; significa convincimento etico e giuridico non più improntato dal di fuori, ma fatto sgorgare di dentro a noi stessi. E se tutto ciò è vero, avremmo noi compreso il principio dell'obbligo nel suo valore etico, se, mentre ne' popoli civili si opera per esten-

derlo, noi lo lasciassimo circoscritto all'età meno ricca dello sviluppo psichico, all'età da sei a nove anni?

4° Nei popoli civili oggi la scuola popolare allarga la sua orbita anche in un altro senso: essa non vuole essere un tutto a sè e per sè e senza importanza pratica, ma istituto che dà alla cultura e all'educazione il carattere di preparazione mediata o immediata alle professioni della vita.

Non è all'uomo astratto che si rivolge oggi l'opera della scuola; non è l'indeterminato concetto del cittadino la meta della sua azione. La scuola mira ad esplicare tutto un complesso di attività, tende a porsi come equazione della cultura e delle abitudini alla vita. E tutti questi fondamentali caratteri che si sprigionano dalla vita storica de' popoli più civili e che, come altrove dimostrerò (1), han radice nei fattori istessi della civiltà moderna, questi caratteri, l'esperienza storica dei popoli li dà a noi come parti necessarie della odierna vita scolastica. Fuori di essi, e senza individuarli nell'opera nostra, noi non avremmo tratto nessun giovamento da quelle che si devon chiamare relazioni della sociologia colla pedagogia.

VII.

Ed è poi, secondo me, in questo concetto comparativo e sociale della scuola, che il Giardino Fröbel trova il suo naturale addentellato e la sua migliore correzione; è in questo concetto della scuola che il Fröbelianismo può far sentire la sua influenza oltre la cerchia dell'infanzia e della fanciullezza e produrre grandi modificazioni nel complesso dell'organizzazione scolastica.

Invero: non è nella nuova funzione, che la scuola è chiamata a compiere nella società nostra, riposto il miglior

---

(1) Vedi più innanzi: *La pedagogia scientifica e la sua funzione sociale.*

titolo perchè l'infanzia e la fanciullezza non siano abbandonate a sè o lasciate inoperose? Non è nel carattere della nostra civiltà, in quanto fa dell'opera educativa un lavoro riflesso e lungo, il più logico addentellato de' Giardini Fröbeliani a tutta la vita scolastica moderna? In una civiltà diversa dalla nostra, in una civiltà in cui l'educazione fosse signoreggiata dalla spontaneità naturale o dal costume, i Giardini Fröbel sarebbero un fuor d'opera. Ciò è di evidenza palmare. — Parrà forse più malagevole l'intendere come i Giardini Fröbel trovino, ne' criteri sociali della scuola esposti innanzi, i migliori mezzi per esser corretti e come i Giardini, richiamati alle fonti scientifiche, possano apportare aiuti ad alcune parti dell'organizzazione della scuola.

Intorno a che è necessario prima di tutto la seguente inchiesta. Vi ha intima connessione tra le idee filosofiche da cui sorsero nella mente del Fröbel i Giardini e l'efficacia pedagogica dei Giardini stessi? — Il Fröbel dice: « Se il mio materiale d'insegnamento ha efficacia, questo « deriva dalla legge filosofica su cui è fondato. È tutta « qui la ragione del mio sistema; esso si accetta o si « respinge, accettando o respingendo *la legge filosofica che « lo regge.* »

Ma è ciò vero? È proprio vero che l'azione educativa de' Giardini, il profitto che deriva all'infanzia dal loro ordinamento, la capacità di migliorarli e connetterli a istituzioni pedagogiche più complesse, siano in intima relazione con la legge filosofica concepita dal Fröbel? È vero invece il contrario: è vero che vi sono delle verità sperimentali mirabilmente intuite e delle esigenze pratiche talora felicemente soddisfatte ne' Giardini, che generano la loro efficacia pedagogica e ne formano, pel pubblico e pel pedagogista, la maggiore attrattiva.

Infatti, guardando alla legge filosofica Fröbeliana, si voglia o no, il Giardino più che una istituzione umana è una istituzione confessionale. Negli *Aforismi* il Fröbel dice: « La religione cristiana basta al rapporto tra l'uomo

« e Dio: essa l'esprime *in un modo completo.* Qualsiasi « educazione che non si fonda sulla religione cristiana *è « difettosa ed incompleta.* » E altrove: « La scuola, prima « di tutto, deve insegnare la religione di Cristo, la reli- « gione cristiana; per ogni dove, sotto tutte le zone, « questo dev'essere il primo insegnamento. » Or qui, badisi, non abbiamo pensieri isolati, ma un aspetto fondamentale del principio filosofico fröbeliano, principio pel quale *Dio, la natura e l'umanità* devono rifarsi nell'individuo mediante l'*educazione.* Or bene: senza entrare in discussioni sul valore della dottrina religiosa favorita del Fröbel, un fatto s'impone alla nostra attenzione. Se il Giardino dovesse essere accettato per la legge filosofica del Fröbel, esso non potrebbe essere altro che istituzione pedagogica di una speciale confessione, sia pur questa la vasta confessione cristiana; e, date le idee de' popoli civili su la Chiesa e lo Stato, il Giardino non potrebbe far parte della nostra organizzazione pedagogica.

Discende dunque, se non m'inganno, una vera correzione al Giardino Fröbel dalla considerazione sociale della scuola, una correzione tanto più autorevole, in quanto che essa non è suggerita da un pensatore, ma dall'esperienza. I fröbeliani puri devono decidersi: o vogliono che i Giardini entrino come parte integrale dell'educazione sociale, e allora essi vanno corretti e laicizzati, o credono lasciarli così come sono, ed essi non possono esser presi in considerazione in un disegno generale di educazione pubblica.

Non basta.

Che è la natura per il Fröbel? È essa l'intuizione del reale, la serena e bella natura dell'arte e della scienza? Niente di ciò. Nell'opera *L'educazione dell'uomo* il Fröbel scrive: « Lo spirito di Dio è nella natura, come « lo spirito dell'artista nell'arte o lo spirito umano nelle « opere umane. Come la vita dell'opera d'arte esiste se- « condo il pensiero e l'essere del suo autore, così la vita « della natura, creata da Dio, è secondo lo spirito di Dio:

« essa è opera divina che sgorga dallo spirito stesso di Dio...
« *Nasce da ció che l'uomo ed il fanciullo devono essere*
« *iniziati di buon'ora alla natura, non soltanto alle sue*
« *individualità, alle sue forme di manifestazione, ma ini-*
« *ziati in quell'istesso modo con cui lo spirito di Dio vive*
« *nella natura e si move in essa.* » Or, questo modo, sapete qual è per il Fröbel? È un simbolismo ed un misticismo curioso. Fröbel fa una genesi delle forme della natura secondo lo spirito di Dio; e mostra come tutto nasca dalla sfera; come nella natura sempre il generale preceda il particolare; egli fa insomma un suo romanzo mistico di tutte le manifestazioni naturali. Ed aggiunge: « Il Cristiano solo può essere naturalista. » E con questo istesso spirito di misticismo ferma l'importanza delle matematiche nella sua legge filosofica ed educativa: *Le matematiche sono il vincolo che unisce l'uomo alla natura, il mondo interiore al mondo esterno, l'invisibile al visibile.* Or lasciamo anche qui da parte le discussioni lunghe e domandiamoci: Il Giardino, considerato in ordine alla legge filosofica Fröbeliana, potrebbe essere altro che la preparazione o il catechismo per uno speciale sistema metafisico? La scuola, nel suo movimento storico, s'informa oggi al sapere scientifico, perchè il sapere scientifico ha azione diretta sulla vita, perchè l'obbiettività della scienza, secondo la chiara intuizione di Bacone, inaugura il regno dell'uomo. E però anche qui o il Fröbelianismo si corregge secondo l'esperienza sociale, e allora può universalmente entrare a far parte delle istituzioni pedagogico-sociali, oppure resta fedele alla sua legge filosofica, e in questo caso, più che preparare alla scuola, è in diametrale opposizione ad essa.

Ma nella legge filosofica del Fröbel è da considerare un altro aspetto: l'umanità. Quale è l'umanità che, secondo Fröbel, deve rifarsi nell'individuo mediante l'educazione? Ciò che precede basterebbe da sè ad additare le vie mistiche in cui si move lo spirito del Fröbel; è bene nondimeno scoprirle tutte. Secondo il Fröbel, l'umanità vera non si rifà che nel Tedesco. Di ciò egli trova la prova

fin nella parola *Deutsch* che fa derivare da *deuten*, perchè il tedesco è l'organo dell'umanità, la sua manifestazione, la sua coscienza. Quindi, a considerare il Giardino secondo la legge filosofica fröbeliana, esso è un'istituzione pedagogica imbottita di boria nazionale, è tutto esclusivo della Germania. Quale omogeneità si potrà vedere tra il Giardino, pura istituzione nazionale, e la scuola popolare, che da ogni parte tende a raggiungere aspetti comuni e universali alla vita de' popoli?

Ma discendiamo a maggiori particolari.

È legge fondamentale dell'educazione, secondo Fröbel, che nell'individuo tutto si debba rifare secondo il medesimo processo della natura e dell'umanità. Or da ciò che discende? Discende che necessariamente il Giardino, a volerlo giudicare nel concetto fröbeliano, è tutto avvolto in nebbie metafisiche. Perchè infatti la palla, secondo il Fröbel, è il primo dono? Il nome tedesco *Ball*, pare al Fröbel che lo spieghi: la palla è l'immagine del tutto — *Bild vom All.* — Perchè il secondo dono è composto della sfera, del cubo e del cilindro? La sfera, questa benedetta sfera, fu il vero debole del Fröbel; e, secondo lui, essa è in opposizione al cubo, perchè, mentre l'una rappresenta il movimento, l'altro rappresenta il riposo; perchè l'una è la diversità nell'unità, l'altro è l'unità nella diversità, e l'una è all'altro ciò che il sentimento è alla ragione. E siccome queste due facoltà si mostrano insieme di buon'ora nel bambino, la sfera e il cubo bisogna darglieli insieme, e bisogna darglieli mediati col cilindro, essendo la mediazione legge suprema dell'essere. — Ma son poi opposti la sfera e il cubo? Si rivelano insieme il sentimento e la ragione? È proprio di là l'attività e di qua il riposo? È la mediazione legge suprema della natura? Procede davvero la natura per tesi, antitesi e sintesi? Posto pure, come credono gli Hegeliani, che la legge di mediazione de' contrari sia la legge dell'essere, deve un principio di sì alta metafisica informare il primo passo dell'intelligenza? Ho detto il primo passo, perchè

nei giuochi Fröbeliani, della palla colorata, più che l'intelligenza, v'è il senso.

Il terzo dono è un cubo diviso in otto cubi eguali, di cui ogni parte riproduce il carattere del tutto. Il quarto dono è il cubo diviso in otto parallelepipedi rettangolari. Il quinto dono è il cubo diviso due volte in ciascuna delle sue dimensioni, diviso cioè in ventisette cubi eguali, tre de' quali son divisi in due prismi, ecc. Ebbene, credete voi che in tutto codesto si contenti il Fröbel di apparecchiare un materiale per istimolare l'istinto di costruttività e d'imitazione nel fanciullo? Mai più: la legge filosofica parla, secondo lui, altrimenti. È al processo oggettivo della natura che egli crede iniziare; è il processo medesimo della natura che opina rifare nell'educazione. Perchè, ad esempio, egli unisce nel Giardino il canto al giuoco? Anche qui vi è una ragione filosofica misteriosa e simbolica. Il movimento ritmico è intimamente unito al linguaggio, come la vita agli oggetti rappresentati dal linguaggio, in quanto manifestazione della vita interiore ed esteriore. Ma basterà.

VIII.

Il vero è che il Giardino come istituzione pedagogica infantile, come organo educativo mediante i giuochi, come mezzo per uno svolgimento fattivo ed operativo, come istituzione adatta per stimolare la costruttività, le emozioni estetiche, i sentimenti sociali, non è dalla legge filosofica fröbeliana che deriva la sua virtù, mà bensì da fatti sperimentali e da esigenze educative che esso a meraviglia individua. La palla, checchè ne pensi il Fröbel, non va data perchè la forma sferica è la forma germinale di tutto; ma perchè il correre dietro alla palla ha virtù salutare pel bambino; perchè il senso muscolare precorre allo sviluppo mentale; perchè è opportuno in quell'età svolgere le associazioni muscolari della mano in relazione

alla vista ed all'udito. La palla non è data variamente colorata per nessuna ragione misteriosa: è data così per svolgere il senso della vista, ecco tutto. La precedenza della palla a tutti gli altri giuochi non include nessuna virtù mistica delle matematiche, e le matematiche non hanno proprio virtù mistiche.

La sfera, il cubo ed il cilindro sono dati insieme. Benissimo. — Se l'attenzione ha già raggiunto tale sviluppo da considerare le forme per sè, abbiamo nella sfera, nel cubo e nel cilindro i più comuni elementi della intuizione. Il cubo non ha nulla in sè di simbolico; è soltanto il corpo che si presta meglio alla costruzione, e può essere sciolto in materiale per costruzioni diverse. Nessuna virtù mistica unisce il canto al giuoco: il canto è soltanto una tendenza ereditaria cui di buon'ora siamo sensibili, e che agisce come stimolante delle risorse nervee della vita psichica e delle forze tutte della coscienza. Il disegno viene dopo l'intuizione delle forme, per nessuna ragione *a priori*, ma perchè l'attenzione non può essere portata su le parti, se non dopo aver abbracciato il tutto dell'intuizione stessa. Talchè son proprio delle ragioni sperimentali quelle che danno valore educativo ai Giardini, e il Giardino che ci si vorrebbe far piovere dal mondo della metafisica, ci viene invece dal mondo dei fatti naturali; ed è nella scuola, razionalmente e storicamente interpretata, che trova il suo addentellato e la sua correzione. Che la moralità non sia data come teoria o precetto, ma insinuata come azione ed abito; che la cultura non sia semplice notizia, ma fatto attivo, creazione dello spirito; che le attitudini, secondo i bisogni dell'età, siano armonicamente stimolate e coltivate; che l'educazione si estenda per tutto il largo corso dello sviluppo ed in ogni suo periodo essa si esplichi, sia per rispetto a quel periodo, sia in ordine ai periodi che vengon dopo: son queste le esigenze pedagogiche de' Giardini, esigenze identiche a quelle della scuola popolare, come la vediamo appalesarsi nell'esperienza comparata de' popoli.

IX.

E ricondotta su tal terreno la questione del Giardino Fröbel, esso ci si mostra quello che davvero è: una istituzione, cioè, che richiede ancora molti studi e molte ricerche; una istituzione perfettibile e per nulla perfetta. Perchè, ad esempio, nel Giardino non può essere, con nuovi mezzi pedagogici, presa in maggior considerazione l'esplicazione dei sensi? Sotto quel certo che di rigido nella disposizione dei giuochi fröbeliani, perchè l'intuizione matematica non può essere meglio preparata con giuochi anch'essi utili e naturali? Perchè dobbiamo prima formare l'intuizione ne' suoi caratteri astratti e passar poi ad operazioni che svolgono le emozioni estetiche, e non viceversa? Perchè nel Giardino non si può, più largamente di quello che si fa ora, trarre profitto da quella gran vena di simpatia per l'animale, che è tanta parte dell'anima del fanciullo e del suo naturale interesse? Perchè si deve restare attaccati alla favoletta? Non si può altrimenti stimolare la curiosità del fanciullo, in guisa che esso trovi nel reale quell'interesse che gli si vuol creare con delle fole? Ciò che noi chiamiamo il mondo del meraviglioso, l'uomo se lo formò in speciali circostanze e non gli piovve da nessun angolo di cielo, chiusosi o sparito di poi per sempre. Non vi ha leggi eccezionali dell'anima, se non per chi non conosce l'anima. E se ciò è vero, perchè quella meraviglia che dobbiamo creare colle fole, non possiamo, guidando con sagacia l'attenzione del fanciullo, fargliela trovare in una foglia o nell'insetto che si muove per un'aiuola?

E tutto ciò, in sostanza, significa correggere il Fröbelianismo coll'esperienza della scuola, quale si è venuta svolgendo nella vita storica dei popoli moderni; significa applicare davvero la sociologia alla pedagogia.

X.

E, corretto il Fröbelianismo con una tale esperienza, esso porge poi alla scuola popolare alcuni elementi di grande importanza per la completa ed armonica organizzazione di essa. La qual çosa discorrerò assai brevemente.

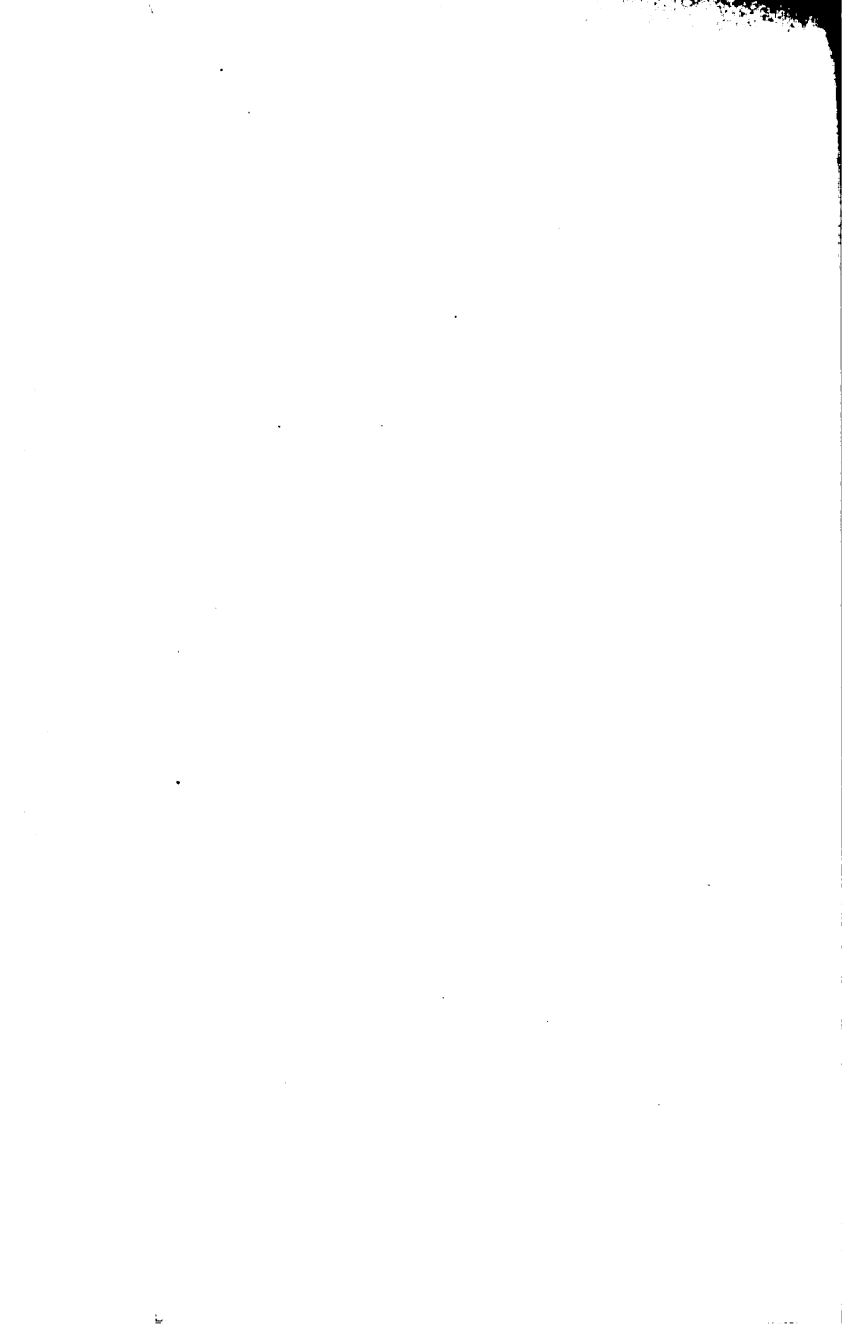
La scuola popolare, anche là dove ha raggiunto un notevole svolgimento, come negli Stati Uniti, in Inghilterra, nel Belgio, nell'Olanda, in Germania, resta quasi dappertutto un campo teorico, e non un campo teorico-pratico; è cultura della mente, anzichè educazione dello spirito, in rapporto ad esigenze pratiche; è processo di sole intuizioni o di riflessione, non d'intuizioni, di riflessione e di azione. Eppure è sulle esigenze pratiche, che la scuola deve trovare la sua miglior base; è al processo dell'azione, dell'attività concreta, della fattività, che essa deve informarsi. È proprio questo che oggi comincia a significarsi nei popoli più civili con la denominazione molto vaga di lavoro manuale, significazione che pedagogicamente non può avere altro valore, che quello di applicazione del principio fröbeliano, spoglio di metafisicherie, all'organizzazione scolastica. È qui, secondo me, non nel sistema filosofico del Fröbel, la vera importanza dell'idea cardinale de' Giardini; è nelle trasformazioni che questa idea apporta all'organizzazione scolastica, il principio fecondo dei tempi nostri nell'ordine pedagogico. La scuola popolare, senza che il Fröbelianismo vi porti quest'azione potente, o accoglie in sè il lavoro manuale in un modo empirico e per sovrapposizione, e diventa un' istituzione ibrida, nè scuola, nè officina; o si restringe a soli elementi teorici, e riesce senza efficacia diretta sulla vita sociale e torna disadatta a raggiungere quello istesso scopo verso cui la vediamo muovere. Se si bada, che è in rapporto alle esigenze pratiche che s'è esplicata la storia, e che il rifare la vita scolastica con elementi operativi

è la via più semplice per agire durevolmente sulla personalità e informarla a scopi umani: se si bada, che i nove decimi degl'individui della società nostra vivono col lavoro, e non trovano, nelle scuole attuali, al lavoro preparazione di sorta; se si riflette che base della democrazia, da cui è pur sorta la nuova funzione della scuola popolare, è il lavoro, e che la scuola non sarebbe mai in corrispondenza coi principii della nostra vita pubblica, senza accoglierlo nella sua organizzazione, si dovrà conchiudere che il momento pedagogico attuale è caratterizzato dalla necessità di rendere fröbeliana la scuola, nel senso dianzi discorso. Sotto tale aspetto il Fröbelianismo è importantissimo, e dal punto di vista teorico e dal punto di vista pratico. Dal punto di vista teorico è la forma più vera di quanto era incluso nel naturalismo o psicologismo astratto di Locke, Rousseau e Pestalozzi; dal punto di vista pratico, rinnovando l'organizzazione scolastica, secondo il principio della fattività, rende la scuola veramente giovevole alle moltitudini e nel tempo stesso prepara ad essa coi Giardini.

XI.

Ma noi siamo in Italia ancor molto lontani dalla attuazione pratica della scuola popolare, e molto lontani altresì dal correggere i Giardini secondo principii sperimentali e sociali; ma senza volgerci colla mente alle ragioni economiche e finanziarie della scuola, non abbiamo pur troppo speranza di poter fare un passo in avanti. L'obbligo che lo Stato impone ai Comuni di dare a tutti la scuola gratuita, come una carità, è il maggior nemico della scuola; e se l'educazione e la cultura non devono essere da noi fatti transitori dello sviluppo psichico dell'individuo, ma compenetrarlo tutto, non si sa proprio a che possano giovare le nostre scuole pel popolo. È tempo di uscire dall'equivoco. Le tasse scolastiche e il contributo scolastico: la restitu-

zione alla scuola dei beni delle corporazioni religiose, i quali, se per necessità nazionale si sono altrimenti adoperati, si ha pure l'obbligo morale di restituire alla causa della pubblica educazione: il rimaneggiamento intelligente del patrimonio delle Opere pie, ove la scuola ha tanti diritti da far valere: una maggior coscienza degli interessi morali della scuola e maggiori attinenze coi tributi, possono solo rendere fra noi possibile la scuola popolare sotto l'aspetto economico e quindi amministrativo e pedagogico. Sarebbe certamente uno dei migliori segni della nostra vitalità storica, se ci si preoccupasse d'aver non solo la flotta e l'esercito quali hanno le nazioni civili, ma anche le scuole, e prima di tutte la scuola popolare. Sperare miglioramenti seri nelle scuole popolari dalla sola iniziativa dell'individuo, è romanticismo. Il paese delle iniziative individuali, l'Inghilterra, ha avuto bisogno, per riescire a qualche cosa di proficuo nell' opera scolastica, dell' azione dello Stato. E se da noi quest'azione dello Stato si farà aspettare ancora molto, anche quel tanto che la generosa iniziativa individuale ha intrapreso, andrà perduto; ed è poi certo che i Giardini, in luogo di essere corretti e fornire criteri per una più razionale organizzazione della scuola, saranno invece fatalmente destinati a diradarsi e a sparire.

CLASSICISMO E TECNICISMO

I.

Se da noi si avesse un'opinione pubblica scolastica, la questione che da un pezzo, anche in Italia, sarebbe stata discussa con maggior calore è quella del Classicismo e del Tecnicismo, in quanto l'uno e l'altro servono d'impianto a scuole secondarie diverse. Quanti interessi e quante considerazioni economiche, politiche, fisiologiche, pedagogiche non si aggruppano intorno a questo argomento! Ma da noi la scuola in genere, e la così detta scuola secondaria più d'ogni altra, ci si ricorda di tanto in tanto che esista per qualche circolare del Ministero di Pubblica Istruzione, annunciata dalla stampa politica di maggior grido, o per qualche proposta di legge, più o meno liberale, che siamo avvisati esser morta o andata a morire negli Uffici della Camera dei Deputati. È doloroso il constatarlo: la coscienza nazionale come non partecipò all'attuale organizzazione scolastica, non partecipa alla vita di essa. Tuttavia quale verità non hanno anche per noi queste parole di P. Bert: « L'ignorance fondamentale de la bourgeoisie qui sort de nos collèges, toute pétrie d'impuissante présomption, est aussi redoutable pour les progrès de l'esprit public et l'avenir de notre pays, que celle des enfants du peuple qui ne franchissent pas le seuil de l'école. »

Sicuro; è proprio così. Ma di questa ignoranza, di questa presunzione burbanzosa e vuota, non è anche da cercar la causa nella nostra organizzazione scolastica? in questa organizzazione scolastica che, contrapponendo, con criteri superficiali, Classicismo a Tecnicismo, moltiplica in modo strano le scuole secondarie, non si accomoda agli interessi

delle famiglie e della società, e, ciò che è peggio, non raggiunge nè una cultura generale, nè una vera preparazione tecnica. Chi poi in siffatta questione si preoccupa di quello che dev'essere l'educazione de' figli delle classi dirigenti, di quello che deve essere la loro personalità?

II.

Lasciamo da banda la lunga storia del Classicismo e del Tecnicismo nei popoli moderni. Il fatto che l'istituto tecnico si contrappone all' istituto classico non solo in Italia, ma, con nomi diversi, in Austria, in Olanda, in Russia, in Svezia, e, con qualche mistura di latino, in Francia, Germania, Svizzera, Inghilterra e negli Stati Uniti, ci dice assai chiaro che una tale organizzazione — quale che sia il suo destino futuro — ebbe le sue ragioni nel movimento sociale de' nuovi popoli. È, infatti, fin troppo facile il discernere nell'opposizione or vigente di Classicismo e Tecnicismo una tregua o un *modus vivendi* tra vecchio e nuovo; tra l'educazione, cioè, fondata sulla storia e le tradizioni, e l'educazione fondata sui bisogni urgenti della vita e i progressi delle scienze. E sta bene. Ma questa tregua dettata da ragioni storiche, da ragioni complesse quanto si vuole, deve essa assumere le forme di assetto definitivo e subordinare a sè mille interessi e mille idee proficue di riforme? Ovvero ciò che ora è dualità e conflitto d'idee e d'interessi, come in tante e tante manifestazioni storiche non meno importanti, dovrà condurre all'unità e all'armonia di bisogni insoddisfatti? — Non dissimuliamolo: oggi una tale unità, con mire diverse, la rendono impossibile e classicisti e tecnicisti. Perchè? Teniamo conto anzitutto delle loro ragioni; è questo anche il modo per essere giusti nella discussione e cogli uni e cogli altri.

III.

I classicisti dicono: Gli uomini che devono dedicarsi alla scienza o servire la società colle alte professioni liberali, è necessario che vi sian preparati con ideale disinteressato della vita e della cultura. Ma dove la gioventù può meglio ispirarsi alla ricerca del vero per sè, alla contemplazione per sè del bello, ove può acquistare più alto concetto dello Stato, se non nel mondo classico? La Grecia è la culla del mondo scientifico ed estetico: Roma è la madre del diritto e delle leggi. Son greci Ipparco, Euclide, Platone, Aristotele, Galeno; è greca l'arte; greca e latina l'oratoria, la storia, la poesia: latina è quasi tutta la giurisprudenza che compenetra la vita giuridica dei popoli moderni. Sicchè il mondo classico è la naturale anticamera di una educazione socialmente nobile, umanamente elevata. E ciò riesce ancor più chiaro, se dalle considerazioni generali si discende alle speciali. Perchè, vedete, dicono: la filologia, questa scienza che con soli elementi umani, le lingue, rifà gran parte della nostra storia, non è possibile senza il greco e il latino. Del greco e del latino abbisogna il tecnicismo delle scienze. Encefalo, aorta, aneurisma, botanica, fauna, flora, termometro, barometro, telegrafo, telefono, telescopio, microscopio — e quante altre parole mai — s'intendono solo da chi conosce le lingue classiche. E il tecnicismo di una scienza ha grande importanza. Esso aggruppa in uno fatti svariati; rileva la fisonomia delle scienze; influisce su i loro progressi e la loro diffusione. Se poi si ritiene — e come non ritenerlo? — che la conoscenza piena della lingua materna è indispensabile a chi dedicasi al culto del sapere o all'esercizio delle grandi professioni sociali, si dovrà convenire che una tal conoscenza, da noi, non si raggiunge senza le lingue classiche. Nè va dimenticata la questione massima: le lingue classiche son lingue pedagogiche per eccellenza. Nell'insegna-

mento esse si attagliano a meraviglia alla naturale prevalenza della memoria nell'adolescenza; esse ben rispondono ad un'educazione intellettuale complessa: svolgono cioè l'osservazione e l'attenzione su forme sensibili umane; guidano gradatamente l'intelletto a ravvisare il generale nei particolari; coordinando l'immaginazione e gli affetti a tutte le altre energie dello spirito. Dal punto di vista morale poi, quale vantaggio non viene, non solo all'intelletto, ma all'animo tutto, dall'abitudine contratta di buon'ora, collo studio delle lingue classiche, di soprassedere sul proprio pensiero per confrontarlo, come a modello, ad altro pensiero chiaro, elevato, nobile? Quale vantaggio da questo arresto intermittente del volere, arresto congiunto ad attività critica, a sentimento della misura e della rettitudine? Conchiudono quindi i classicisti: considerate voi la genesi mentale e morale dell'umanità? In questa genesi il mondo classico è naturale vestibolo pedagogico per le grandi professioni sociali. Mirate ad una cognizione profonda della vita sociale? Volete dominare il tecnicismo delle scienze e la lingua materna? A tutto ciò le lingue classiche vi sono indispensabili. Le lingue classiche poi sono il miglior strumento pedagogico, sia per svolgere le attività varie del pensiero, sia per formare il carattere. Il classicismo è perciò la base naturale e razionale per l'insegnamento preparatorio alle alte professioni sociali. Volete unire ad esso un po' di scienze? Sia; ma il fondo deve esser classico. Alla borghesia, che si addice alle piccole professioni della società, si apra altra via; ma all'università e agli studi superiori, salvo casi eccezionali, non devono condurre che l'istituto e l'insegnamento classico.

IV.

Non dirò che sieno queste tutte le ragioni dei classicisti: sono le sostanziali, le più attendibili. E a queste ragioni i tecnicisti han risposto.

Noi, essi dicono, non abbiamo messo nè mettiamo in dubbio l'importanza storica, scientifica, letteraria, artistica, giuridica del mondo classico. Ma non sono forse tradotti i classici? E nelle traduzioni non sono stati intesi meglio di quando pochi, pochissimi affannosamente li leggevano negli originali? — Sicuro: la poesia ha qualche cosa d'intraducibile. Ma arrivano i nostri giovani non a gustare l'intraducibile, ma la parte traducibile, traducibilissima? L'esperienza che dimostra? Dimostra che questo mondo classico, che la gioventù nelle scuole dovrebbe assimilarsi, non va più in là di poche pagine interpretate con stenti infiniti. Quanti poi, fuori della scuola, continuano tali studi? — Nessuno vi nega che il mondo classico fu anche l'ovaia feconda del pensiero scientifico; però la scienza, nel suo moto progressivo, è anche una necessaria e continua assimilazione del passato. Nella nostra medicina v'è Ippocrate e Galeno; nella nostra matematica v'è Euclide; nella nostra astronomia v'è Ipparco; nel nostro pensiero cosmologico, psicologico, logico v'è Platone ed Aristotele. Vi sono meglio che negli originali: vi sono corretti, migliorati, ingranditi col lavoro e la critica de' secoli. La giurisprudenza, è vero, abbisogna del latino. Ma di quanto? Sydwick crede che basti la grammatica e l'uso del vocabolario; al Bain non pare che risulti evidente neppure la necessità della grammatica. Potrà dunque stimarsi buon argomento per far studiare, a tutti, sette od otto anni di latino, solo perchè alcuni nell'università si applicheranno alla giurisprudenza, quando il latino che occorre per la giurisprudenza è sì poco da potersi apprendere altrimenti e in modo più facile? Nondimeno, posto che una cultura filologico-giuridica sia necessaria per non essere un semplice leguleio, questa critica filologico-giuridica, che ora, con tutto il latino abbondante nelle scuole secondarie, manca nelle nostre università, non potrebbe essa esser preparata nelle università stesse? — La filologia, come parte della cultura generale, non ha più l'importanza che ebbe. Oggi l'evoluzione

sociale non si rintraccia solo colle lingue. L'antropologia, l'etnografia, la sociologia ci pongono in grado d'intendere l'evoluzione sociale assai più addentro e in modo più complesso di quello che non potesse fare la filologia. Tuttavia, anche nel campo strettamente filologico, il greco e il latino hanno importanza pel gruppo delle lingue ariane: per l'evoluzione generale della specie i dialetti dei selvaggi hanno un' importanza maggiore. Quanto agli argomenti cavati dal tecnicismo delle scienze, essi non dicon proprio nulla. Non occorre conoscere la genesi del vocabolo per intendere la cosa cui il vocabolo si riferisce. Quanti sanno la radice della parola cavallo? Nè la conoscenza etimologica rischiara sempre la cosa. Il significato di Algebra, a chi ne ha studiato i primissimi elementi, è più chiaro di quello di Geometria o di Botanica a chi, estraneo a tali materie, ha per sola sua guida l'etimologia.

E i tecnicisti continuano. Se per la conoscenza genetica delle lingue moderne son necessarie le lingue classiche, la conoscenza genetica è però tutt' altra cosa di quello che sia l'uso ben appropriato della lingua; è tutt'altra cosa della lingua come strumento necessario, vivo ed efficace del pensiero. Udite ciò che dice Spencer dell'Inghilterra: « Tutti sanno ormai che i commentatori dei classici si annoverano tra gli scrittori più trascurati della lingua inglese. I lettori del Punch rammenteranno che qualche anno addietro il Prevosto e il Rettore di Eton diedero argomento di riso con una lettera da essi pubblicata, della quale il giornaletto umoristico riportò alcune frasi. Di recente, il rettore di Winchester offrì al pubblico, senza accorgersene, esempio di madornali errori che egli aveva commessi. E se da questi insegnanti, i quali son letterariamente i prescelti, volgiamo lo sguardo ad uomini in altro modo eminenti nella Camera dei Comuni, nel Ministero, ci troveremo egualmente delusi » (1). Ma è poi ciò vero solo dell'Inghil-

(1) *Introduzione della Scienza Sociale.*

terra? All'Helmholz che, in un suo discorso all'università di Berlino, affermava lo sviluppo dato allo studio dei classici nell'università di Oxford e Cambridge avere un'influenza preziosa sul modo come là i giovani maneggiano la lingua nazionale, il Bain risponde: « In Germania si studiano più che in ogni altro paese i classici; e se questi dovessero avere una influenza sul modo di scrivere l'idioma moderno, in Germania il fatto dovrebbe essere più manifesto che altrove. Quanto ad Oxford ed a Cambridge, aggiunge il Bain, e specie ad Oxford, le parti migliori e più efficaci dell'insegnamento sono quelle che più si allontanano dall'istruzione classica. Ad Oxford si dà grande importanza allo scrivere bene in inglese; e sovente, anche negli esami, il successo del candidato dipende più dal saggio scritto in inglese che dalla cognizione degli autori greci e latini » (1). In Francia i più autorevoli scrittori, Bréal, Renan, Legouvé, Simon e molti altri, han mostrato i mali inerenti all'attuale organizzazione scolastica. F. de Coulanges, direttore della scuola normale, scorge nel classicismo fin una delle cause delle disgrazie della Francia. « Notre système d'éducation, qui nous fait vivre dès l'enfance au milieu des Grecs et des Romains, nous habitue à les comparer sans cesse à nous, à juger leur histoire d'après la notre et à expliquer nos révolutions par les leurs. Nos quatre-vingts dernières années ont montré clairement que l'une des grandes difficultés qui s'opposent à la marche de la société moderne, est l'habitude qu'elle a prise d'avoir toujours l'antiquité grecque et romaine devant les yeux (2) ». In Italia chi potrebbe sostenere, dopo alcune delle così dette gare d'onore dei nostri giovani liceisti, che le lingue classiche agevolano davvero la conoscenza della nostra lingua? Il Ministero ha dovuto pur consigliare di lasciare da banda i trecentisti, e far studiare molto gli scrittori che abi-

---

(1) *Scienza dell'educazione*, capo X.

(2) *Cité antique*.

tuano all'uso vivente della lingua. Ora ciò solo, anche a prescindere dalla nostra storia letteraria e dalla storia della nostra prosa e del nostro stile, irradia di viva luce l'argomento, e fa sperare che il convincimento penetrato nella coscienza ufficiale scolastica, essere la conoscenza storico-scientifica della lingua cosa ben diversa dall'uso della lingua, debba preparare profonde innovazioni.

Quanto agli argomenti puramente pedagogici in favore delle lingue classiche, il Bain osserva che tali argomenti o non sussistevano o non erano usati, allorquando le lingue morte erano utili pel loro carattere di lingue. Nondimeno che concludono essi? Supposto pure che lo studio delle lingue e il tradurre avessero influenza su l'ingegno e il carattere, non si raggiungerebbero tali effetti colle lingue moderne? Dovrebbero anzi raggiungersi meglio. Perchè su le lingue moderne verrebbe naturalmente a riversarsi un sentimento d'immediata e pratica utilità: perchè la distanza tra lingua e lingua moderna della stessa famiglia, è minore che tra le lingue moderne e le lingue classiche: perchè i classici moderni essendo più vicini ai nostri sentimenti, ai nostri costumi, alle nostre idee, sarebbero più facilmente intesi e gustati. Se poi è vero, che le lingue classiche si prestano per un armonico svolgimento dell'attenzione, della memoria, del ragionamento, e, in genere, per la graduazione didattica, perchè non si dovrebbe ciò ottenere colle lingue moderne? Anzi, perchè ciò non si dovrebbe ottenere meglio collo studio de' fenomeni della natura? — Per ultimo, gli oppositori del classicismo fanno osservare che quella tal logica, che altri vede in fondo alla grammatica greco-latina, è logica arida e per nulla confacevole all'adolescenza; che le forme scheletriche grammaticali, più che vivificare gli spiriti e affrettarne lo svolgimento, li intorpidiscono e ritardano.

V.

E contro la tesi classica i tecnicisti svolgono la propria tesi. Il concetto fondamentale di essa è: istruire per preparare alla vita; istruire per la vita.

Qualcuno potrà osservare che ciò non è tecnico, ma classico; ed è vero. Però questo concetto, nei tecnicisti, s'ingrandisce, prende l'aspetto di una nuova finalità pedagogico-sociale.

In che si concreta, secondo i tecnicisti, questa finalità? Nell'utile. — Istruire per la vita significa istruire per le utilità della vita. — Quale utile? Non l'utile individuale od empirico, ma l'utile collettivo e razionale; l'utilità insomma per le funzioni, che tutti devono compiere nella società. Secondo i tecnicisti il lavoro mentale della scuola non basta che dia un utile qualunque: deve dare il massimo utile socialmente realizzabile. I tecnicisti però notano, che nel raggiungere tale scopo non va considerato solo l'oggetto, ma anche il soggetto; non la sola cultura, ma l'esercizio che la cultura lascia nel discente. E ciò significa, che se la tesi pedagogica ha una finalità nell'utile sociale, come oggetto, ha anche un valore psicologico: la migliore esplicazione dell'individuo. — Posto ciò, essi si domandano: che cosa è veramente utile? che cosa esplica veramente lo spirito? L'analisi oggettiva e soggettiva li porta ad una identica risposta: la scienza. La cultura scientifica è dunque la vera utilità sociale ed il vero strumento pedagogico. Fin le lingue hanno un posto inferiore alle scienze; le lettere e le arti possono appena servire a riempire le ore d'ozio della vita. E la pedagogia de' tecnicisti aggruppa, come cultura generale o secondaria, le varie scienze secondo la loro importanza per la vita; il criterio delle funzioni della vita diventa il criterio della distribuzione della cultura nelle scuole ed anche nelle scuole medie. Però, in questa distribu-

zione, v'è tutt'altro che accordo ne' vari pensatori. Ma codesto non monta. Il loro concetto fondamentale, svolto, ci dà un tipo scolastico diverso da quello de' classicisti, e ciò basta. Il solo punto nel quale s'accordano classicisti e tecnicisti è questo: gli uni e gli altri riconoscono la necessità di un criterio oggettivo nell'educazione; salvochè per gli uni è il passato, le lingue morte, la storia; per gli altri, è l'immediato, l'utile, la scienza: gli uni e gli altri vogliono fondare la pedagogia su la psicologia, ma per i primi lo sviluppo psichico si ottiene meglio colle lingue classiche e colla cultura emozionale da esse suscitata, per gli altri coll'intuizione del reale e colle scienze.

VI.

Mi sbaglierò, ma a me pare che la tesi pedagogica delle così dette scuole secondarie sia messa male e dai classicisti e dai tecnicisti. Male perchè, negli uni e negli altri, il criterio oggettivo o sociale dell'educazione non rispecchia quel complesso di cose, senza cui nè si addentrano, nè si regolano i fatti pedagogici: perchè le ragioni addotte in sostegno dell'una e dell'altra tesi si risolvono o in astrattezze o in empirismo: perchè infine nè i classicisti dànno ragioni solide per scartare le scienze, nè i tecnicisti per scartare le lettere.

Cominciamo dal guardare analiticamente le ragioni degli uni e degli altri.

Non è metafisicheria, io dico, quella de' classicisti, i quali, perchè il mondo classico ha preceduto il mondo moderno, perchè talune lingue moderne son derivazione delle lingue antiche e geneticamente senza di esse non si spiegano, perchè il tecnicismo delle scienze è formato con parole greche o latine, ne deducono la necessità degli studi classici e delle lingue classiche come base dell'educazione preparatoria alle alte professioni sociali? Ma che relazione v'ha tra questi fatti e siffatta deduzione?

Consideriamo in sè l'ordine di tal ragionamento.

Il nostro pianeta, prima di essere quello che è, passò per stadi anteriori diversissimi: la nostra fauna e la nostra flora hanno i loro predecessori nelle viscere della terra. Ciò è chiaro. Ma chi, per questo, ha mai udito un geologo, un zoologo o un botanico affermare che non si possa conoscere bene la geografia fisica, la zoologia o la botanica senza arrivarvi con quello istesso processo cronologico che tenne la natura? Ebbene, in fondo, i classicisti ragionano come non ragiona verun scienziato. Di una verità particolare essi fanno una verità universale; ciò che è vero in un ordine di cose lo voglion vero dappertutto; quello ch'è vero per la storia lo ritengono, senz'altro, vero per la pedagogia. E ciò che dice? Dice che la conclusione non istà colle premesse. Hanno forse, i classicisti, dimostrato mai l'identità della storia e della pedagogia? del processo cronologico col processo psichico? Nulla di codesto. Eppure, a guardarvi bene, è questo il pernio della tesi classica.

Allorchè poi i classicisti, dell'attitudine naturale dell'uomo a tradurre fanno un argomento per la proficuità dello studio delle lingue classiche; allorchè difendono le lingue classiche per la giurisprudenza, la filologia o il tecnicismo scientifico, non peccano per eccesso di generalizzazione, ma si restringono a considerare le cose solo da certi aspetti particolari e riescono così empirici. È vero, verissimo che l'individuo umano ha naturale attitudine a tradurre, e che tutta la vita mentale, in fondo, può dirsi una continua traduzione. Ma che ci ha a vedere questa traduzione psichica, questo fatto fondamentale della nostra intelligenza, colle traduzioni dei luoghi di un classico? Certo, anche qua, vi son punti di somiglianza; e dove non sono? Ma perchè non tener anche conto delle tante e tante differenze? Chi poi può sostenere che coloro che vanno alle scuole secondarie devono essere tutti giurisperiti o filologi? — Le ragioni de' classicisti, ridotte a minimi termini, non potrebbero essere più infelici. Si comprende

come le lingue classiche abbiano potuto, nel passato, esser la base della cultura e dell'insegnamento secondario, ma a raccomandarle oggi con siffatte ragioni si calcola più su le abitudini e la forza d'inerzia delle istituzioni, che sul valore reale delle cose.

Nè, in sostanza, sono più solide le ragioni addotte dai tecnicisti. Di certo la vita guardata dal gabinetto del filosofo, considerata nella sua scheletrificazione e nella sua idealità astratta, può condurre all'apoftegma: tutto nell'educazione per l'utile, tutto per l'utile sociale. Ma codesto non basta. Vi è una domanda assai più importante di questo apoftegma; la verità della vita è tutta nell'astrazione della vita? Ciò che è vero da un punto di vista è sempre vero da tutti i punti? Ciò che è vero nella forma di risultato, è sempre egualmente vero nella forma di processo?

Mi spiego.

Che cosa, in astratto, è più utile della meccanica? Tutto, nel mondo della natura materiale, tutto, nella conoscenza e nella società, la presuppone. Ma, messa la meccanica come base didattica, riescirebbe essa, negli istituti secondari, meno noiosa di quello che oggi vi riesca la grammatica latina? Anzi, fra la grammatica latina e la meccanica, anche elementarissima, andrebbe preferita la grammatica latina e fin la cinese. Chi non è d'accordo, in astratto, sulla importanza della chimica e della fisiologia? Intanto, se non si adottasse altro criterio che codesto, sappiasi che un catechismo chimico o fisiologico riescirebbe noioso, improduttivo, inintelligibile quanto ogni altro insegnamento dommatico, quanto ogni altro catechismo. Con siffatti ragionamenti i tecnicisti son metafisici, nè più nè meno de' classicisti. Questi confondono l'astrazione storica, il processo genetico e cronologico con l'educazione; quelli, per vie diverse, approdano allo stesso errore; arrivano cioè a confondere l'educazione o il processo pedagogico coll'astrazione sociale, considerata la società solo sotto l'aspetto dell'utile e per l'utile. Quando poi i tecnicisti, dal fatto che l'arte moderna chiede l'ispirazione vivifi-

catrice alle scienze, concludono allo sfratto della cultura letteraria, essi sono empirici senza accorgersene. E veramente, quello che accade oggi, è forse accaduto sempre? E l'arte greca? E lo svolgimento delle letterature ne' popoli moderni? E il principio che l'individuo rifà la vita della specie, questo principio che lo Spencer dichiara principio pedagogico fecondo, da accettarsi dal Comte, rispondono a simili vedute?

VII.

Ma l'insufficienza delle ragioni de' classicisti e de' tecnicisti si manifesta ancor meglio svolgendo quel criterio oggettivo e sociale, cui gli uni e gli altri fanno appello, e di cui nè gli uni nè gli altri vedono i veri aspetti fondamentali; sebbene siano essi soli, a mio credere, che possono dare a questo argomento un indirizzo scientifico, e preparare quindi una migliore interpretazione del processo educativo e pedagogico.

Esporrò in modo sommario, ma chiaro, il mio pensiero.

Primo. Giacchè lo Stato, per ragioni storiche e nell'interesse della civiltà, s'incarica ancor oggi, in moltissimi paesi, di provvedere alla istruzione secondaria, l'azione sua non può riuscire gradita, le istituzioni che esso impianta non possono fondersi lentamente nel costume, se non a condizione che ciò che esso fa, torni davvero di prosperità e di felicità alle famiglie cui si sostituisce. In ogni altro caso, la sostituzione dello Stato alla famiglia non può reggersi che col rigore della legge; in ogni altro caso, l'opera cui s'ingaggia non potrà essere mai abbandonata a sè, senza che venga sconvolta dalle fondamenta. E se ciò è vero; se è necessario l'ingranaggio, dirò così, degli interessi individuali coi collettivi, per fondare anche le istituzioni pedagogiche, e sperare che un giorno, senza tutela e privilegi, vivano di vita pro-

pria; come non riconoscere che l'attuale assetto delle scuole secondarie, il quale, fin da principio, divide le scuole in classiche e tecniche, nè soddisfa a tali esigenze, nè si coordina al vero interesse delle famiglie? Meno il caso ingenuo che si creda le vocazioni preesistere allo svolgimento psichico e che a 9, 10, 11 o 12 anni si siano tutte e sempre dichiarate; meno il caso che si ritenga le vocazioni essere di pochi e la maggioranza dover svolgere se stessa con lavoro contraggenio; salvo, dico, simili stranezze, un dualismo originario nella scuola secondaria è un errore non solo pedagogico, ma politico ed economico, e codesto indipendentemente da tutte le ragioni de' classicisti e de' tecnicisti. Coll'indirizzo odierno della psicologia, chi può ritenere che vocazioni siano solo quelle del Pascal, del Lagrange, del Mozart, del Murillo, del Verdi, del Wagner, di Eugenio di Savoia, di Napoleone? Qui è il massimo del fenomeno, il genio. Ma tra la vocazione del genio e le altre vocazioni meno appariscenti, vi ha gradi e forme svariatissime, le quali però, nel loro complesso e nella loro azione, producono effetti collettivi per la vita sociale, non meno importanti di quelli del genio stesso. Perchè quel minimo di vocazione che, mediante la scuola, ha trovato il suo avviamento, per la vita si trasforma in lavoro piacevole, in calma, in dignità, in prosperità per sè e per altri, ed è precisamente il piccolo, l'infinitamente piccolo, che va a formare il grande, l'infinitamente grande, anche nel mondo sociale. Ci si dirà: ma contro codesti ragionamenti la statistica mostra che son ben pochi quelli che, messisi per gli studi classici o tecnici, li abbandonino. E sia. Ma ci dice la statistica quanti hanno una laurea e fanno gli agricoltori? Quanti fanno i medici e non si occupano di medicina? Quanti, con o senza laurea, pure avendo percorsi gli studi secondari e universitari, non fanno nulla? E quella svogliatezza generale che tien dietro al periodo delle scuole, quella mancanza di bisogno a perfezionare se stesso nelle professioni, c'è essa spiegata dalla statistica? I dati sta-

tistici provano apertamente una sola cosa: la nostra razza non è quella degli ottentotti; e, bene o male, da noi vi son tante forze in serbo da sorpassare certi ostacoli. Ma il fatto che le vocazioni, nelle piccole e nelle grandi manifestazioni, non solo non son favorite, ma son frustrate dalla nostra organizzazione scolastica; il fatto che la divisione originaria di studi secondari in tecnici e classici, è un enorme errore politico e pedagogico, questo fatto una pagina di psicologia lo mostra assai meglio di tutte le statistiche del mondo.

Secondo. Le condizioni dei tempi allorchè esse segnano stadi della vita della civiltà, devono riflettersi in tutto il processo educativo ed anche nell'istruzione secondaria. Non sarebbe un errore, da parte dello Stato, prescindere, nell'istruzione, da qualsiasi finalità oggettiva, sociale, storica? — E lo Stato, nel passato, non potè prescinderne. Perchè esso si fece docente nelle scuole secondarie? Per ragioni storiche; perchè, cioè, succeduta alla monarchia assoluta la monarchia borghese, portato il fondamento etico del diritto da Dio alla nazione, il seminario, il collegio gesuitico o fratesco, non gli davano più sufficiente garanzia. In seguito la classe borghese si amplifica; accanto al borghese arricchito sorge il piccolo borghese; e lo Stato allora accanto al ginnasio e al liceo dà assetto alle *scuole serali*, alle così dette scuole tecniche, agli istituti tecnici. Ma se ciò è vero, perchè lo Stato non dovrebbe fare oggi quello che pur fece nel passato? Le condizioni sociali perdurano forse le stesse? Il carattere dei nostri tempi, checchè si dica, è l'opposizione economica, mentale, morale, estetica fra le varie classi sociali; opposizione fra piccola e grande borghesia; opposizione fra borghesia e lavoratori. Tale opposizione non è ancora da noi allo stato acuto; essa però ci si mostra come una delle forme per cui deve passare la nostra civiltà. Lo sappiamo: le così dette teoriche dell'individualismo brutale dicono: si tenga fermo; chi non può non viva;

ogni opera di riforma è un male e prolungherebbe con mezzi artificiali la esistenza di organismi deboli a scapito di organismi forti e vigorosi; la lotta per l'esistenza deve essere nella società quello ch'è nella natura; il fatto sociale nulla aggiunge e nulla toglie alle necessità naturali. Ma contro di ciò vi ha non solo teoriche, vi ha teoriche e fatti che dicono: Noi, organismi deboli, vi mostreremo presto la nostra forza, il nostro vigore. La vostra forza è delirio d'ebbrezza insana; il vostro diritto è il migliore adattamento vostro al vostro egoismo. Or se lo Stato moderno deve moderare questo grave conflitto di interessi e di passioni profonde, per le vie della conservazione e del progresso sociale, anche mediante la scuola, egli è troppo chiaro che l'attuale organamento scolastico secondario non può essere mantenuto, quale è oggi; e ciò indipendentemente dalle ragioni dei classicisti e dei tecnicisti. Urge invece che le classi sociali, anche nella educazione e nella istruzione, si trovino più in contatto e più unite di quello che ora non si trovano: urge che l'organismo pedagogico-didattico dello Stato rispecchi le rinnovate esigenze etiche della società nostra. E tali esigenze non si rispecchiano nelle scuole, che a due condizioni principalissime: l'una, che il periodo di educazione pei figli del popolo e per quelli delle classi privilegiate sia più esteso ed in comune agli uni e agli altri; l'altra, che le diverse istituzioni scolastiche, cui s'indirizzano le classi, economicamente meglio provvedute della società, si distacchino dal medesimo tronco e dopo certa unione mentale e morale, che la scuola ha posto fra tutte. Chi discorresse l'odierna organizzazione pedagogica, senza por mente a questa grande necessità sociale, somiglierebbe a chi si preoccupasse, se domani sarà una bella giornata, quando è sicuro che sarà una giornata d'affanni. Certo l'organismo scolastico popolare non va circoscritto a quella sola parte in cui l'istruzione deve esser comune a tutte le classi. Ciò confonderebbe l'*elementarità* e la *popolarità* dell'istruzione colla *professionalità*. Nondimeno, una mag-

gior comunione, nella scuola, delle classi sociali, è la sola che, per le vie della persuasione e delle abitudini, può preparare alla coscienza di ciò che naturalmente e fatalmente pone le disuguaglianze sociali, e rendere possibile un limite razionale a passioni antisociali. Chi non lo sa? Combattere le rivoluzioni politiche è ufficio della polizia ma il renderle impossibili è ufficio dell'uomo di Stato. E le rivoluzioni non si rendono impossibili coi mezzucci. Coi mezzucci non si vive che poco e male. La scuola, come istituto pubblico, deve accomodarsi all'insieme dei bisogni sociali e far convergere le abitudini educative e tutta l'attività sua al miglioramento della società stessa.

Terzo. Lo Stato, in molti paesi civili, dà ancora l'istruzione secondaria. Fermiamoci al presente e lasciamo in disparte l'avvenire, anzi guardiamo solo a ciò che accade fra noi. Se lo Stato dà l'istruzione, è manifesto che questa istruzione sarà di tanto più efficace quanto meglio sarà conforme al carattere nazionale. Tuttavia, dare impronta d'italianità ai nostri istituti secondari non s'è saputo neanche tentare finora. Ma che è l'italianità? L'italianità è tante e tante cose che non si comprendono e valutano senza prima studiarci molto, minutamente, senza studiarci per accomodarci a noi stessi. Il paese intanto, come altri disse, che meno conosce se stesso è l'Italia; e forse, dove più essa ignora se stessa, è nelle condizioni pedagogiche degl'istituti secondari. Da noi si studia fuori per trasportare dentro; abbiamo anzi schiacciato quel po' d'insegnamento privato che v'era, perchè potesse troneggiare assoluto il geometrismo metafisico del Dio-Stato. Ci giudichiamo cogli altri popoli comparando gli orari, ma non il profitto; l'ordine delle materie, ma non l'attività e la vita scolastica; gli stipendi degli insegnanti, ma non il loro valore. E di questo passo non abbiamo e non avremo scuola secondaria nazionale. I dottrinari, lo so, ridono di cotesto. E ridano! Essi non sanno quanti giovani scavano la fossa, dopo la licenza liceale, a tutti i libri della scuola,

o, meno disinteressati, li portano al rigattiere; essi non han visto la più parte di questi giovani, che ha preso otto e nove agli esami, dopo pochi mesi aver scordato tutto e essere inetti a dare una spiegazione de' più comuni fenomeni della natura e della società. Tuttavia, un punto evidente ed indiscutibile vi è su tale questione: non è possibile organizzazione nazionale delle scuole secondarie, finchè la nota più caratteristica della nazione, la differenza regionale, non si rispecchi in esse. E ciò dovrebbe far tutt'altro che paura: la varietà è la vita della natura; nella varietà si concentra anche la vita della storia. Non si potè forse noi vivere, per tanti secoli, solo perchè avemmo tanti centri diversi d'esistenza: Palermo, Napoli, Firenze, Milano, Venezia e via dicendo? Il tipo geometrico delle nostre scuole è l'erede infermiccio di una pedagogia fossile, e il mondo ufficiale, in pedagogia, oggi si avvolge in una manifesta incongruenza. Esso, mentre raccomanda la pedagogia scientifica per tutto ciò che riguarda l'individuo, sta colla pedagogia fossile per tutto ciò che riguarda le individualità collettive. Eppure l'una cosa chiama l'altra, l'una sta per l'altra; eppure ad Udine e a Cagliari, a Sondrio e a Reggio di Calabria, i bisogni scolastici non possono essere trattati allo stesso modo, se la scuola dev'essere qualche cosa di socialmente vivo ed efficace.

Quarto. Non basta aver considerato l'istruzione secondaria per rispetto alle famiglie, per rispetto alle esigenze sociali dei tempi nostri, per rispetto al carattere nazionale; essa va considerata in ordine ad un altro fatto complesso: al sesso. Sarà stata, in vero, giustizia cinese, indiana o egiziana lasciar la donna senza istruzione secondaria, ma non può essere più giustizia nostra. Con un po' di attenzione è impossibile non accorgersi che gran parte della debolezza della nostra società, anche nelle classi più istruite, è un riflesso della debolezza mentale e morale della donna. In un secolo, in cui la scienza proclama la lotta sessuale come legge di trasformazione degli

esseri viventi, in cui l'eredità è considerata legge fondamentale anche della vita sociale, e che tanti, rimpiangendo gl'ideali tramontati, non sanno darsi pace di sogni svaniti per sempre, è egli logico, prudente, umano lasciar la donna senza istruzione secondaria, senza altra istruzione che quella dell'*a b c*, della calza e dell'imbastitura di una camicia? E poi, guardiamone le conseguenze: la donna, che voi trascurate nell'educazione, altri la prende; e chi la prende paralizza l'opera vostra a nome di Dio o della moda o dell'uno o dell'altra ad un tempo. Il prof. Angiulli a tal proposito scrive: « Che cosa abbiamo fatto finora per rialzare la cultura intellettiva e morale della donna, per metterla in istato di compiere più degnamente il suo ufficio educativo? Ben poco. La sua educazione nella scuola comune si restringe al leggere, allo scrivere, al far di conto e a qualche notizia sconnessa di storia... Ora è tempo che lo Stato (e qui appare come lo Stato possa penetrare eziandio in maniera indiretta nel cuore della famiglia) diriga le sue cure supreme all'istruzione generale della donna, se è vero che in questa e nella famiglia risiede l'ultima ragione dei progressi di un popolo. La donna deve sottrarsi, con una nuova cultura, all'influenza clericale e rendersi capace di indirizzare la sua operosità alla formazione del libero cittadino » (1). Ma, anche su argomento tanto vitale, la opinione pubblica ha fatto da noi scarsissimi progressi; anche su tale argomento ci si tien contenti allo *statu quo*, senza accorgerci che non vi è vero Stato democratico, finchè l'istruzione è privilegio dell'uomo; e che la donna istruita ed educata, anche a considerare la cosa dal solo lato economico, renderebbe alla vita della società centuplicato quel tanto che lo Stato avrebbe speso per la sua cultura. L'idea fondamentale del Pestalozzi e del Fröbel quale passo gigantesco non verrebbe a fare, sul terreno pratico, con una più larga cultura delle future madri?

---

(1) *La Pedagògia, lo Stato e la Famiglia.*

Quale vita nuova non rifluirebbe alle scuole col rinnovamento e miglioramento della parte più viva e conservatrice della famiglia?

Quinto. Quali che siano le dottrine sull'essenza dell'anima e del corpo, la correlazione delle forze fisicochimiche colle forze fisiologico-nervose, e di queste colle forze psichiche, è un fatto manifesto. Il lavoro psichico, se eccessivo, toglie vigore allo svolgimento fisiologico; non equilibra, ma sconcerta; non fa progredire, ma ritarda, se pure non produce danni e nell'ordine fisiologico e nell'ordine psichico durevolissimi. L'Humboldt si rallegrava di aver fatto i suoi studi in un'epoca in cui la scuola secondaria non aveva le tante pretese e gli affastellamenti che ha oggi. E tale questione psico-fisiologica della scuola secondaria è, per me, assai più importante della questione del classicismo e del tecnicismo; e sarebbe tempo anzi — ora che di pedagogia si occupano igienisti, fisiologi, medici — di uscire su tale argomento dai placiti de' vecchi dottrinari. Si rimane sorpresi, nel nostro paese, dal seguente fatto: il lavoro scolastico è ordinato in guisa da riescir massimo là dove fisiologicamente dovrebbe esser minimo, e minimo là dove potrebbe e dovrebbe esser massimo. Sicuro, è proprio così. Solo all'università, in cui fisiologicamente il giovane potrebbe studiar molto, le sue occupazioni diminuiscono, e può dire *bonum est nos hic esse.* Ma che cosa, d'ordinario, assai d'ordinario, deriva da ciò? Questo sentimento di alleviamento di fatiche, dopo le orgie mentali della vita scolastica anteriore, piega gli animi all'ozio; e la stagione, indicata dallo svolgimento fisiologico per il maggior profitto e la maggiore alacrità mentale, diventa, nei più, stagione di indifferenza e di apatia. All'università, salvo rare eccezioni, il giovane non mira che a prendere la laurea, la quale spesso vagheggia per passare ad ozi ancor più sereni, a vita ancor più inerte. Ora io dico: Rousseau aveva certamente torto, quando ideava di far correre per un

pezzo da sè lo svolgimento fisico e solo tardi innestarvi il lavoro mentale. Questo è irrazionale. Nella storia lo sviluppo mentale entra come elemento dello stesso sviluppo fisico, e l'uomo, sorpassata di poco l'animalità, non è mai vissuto solo per il corpo. Ma, tra Rousseau che aggiorna il lavoro mentale, e coloro che l'includono a scapito del corpo, il maggiore danno, anche nel campo pedagogico, è fatto da questi. Che dire poi dei mali che questo eccesso di lavoro mentale arreca alla prosperità sociale? Dalle nostre scuole secondarie si esce già sazi di tutto, senza aver mai nulla gustato; nelle nostre scuole la preoccupazione per l'istruzione svigorisce le forze attive della personalità.

Sesto. E come il criterio oggettivo e sociale dell'istruzione secondaria non è nè ampio nè scientifico ne' classicisti e ne' tecnicisti e va esso ristudiato sotto aspetti diversi, del pari non appaiono ben fondate le ragioni degli uni e degli altri per tutto ciò che si riferisce al fondamento psicologico. Pare a me anzi, che, insieme ad altri errori, l'una e l'altra tesi germogli dalla vecchia psicologia; da quella psicologia cioè, che faceva il sentire e l'intendere, le emozioni e i fatti dell'intelletto, essenzialmente diversi, intimamente opposti. Ma codesto oggi — chi non lo sa? — è mitico. Per la scienza il fatto emozionale non è, in sostanza, diverso dal fatto intellettuale; la diversità loro è solo nei risultati, non nei principii; sta solo in quanto son forme psichiche, non elementi di composizione dell'attività psichica. E ciò porta a conseguenze pedagogiche importanti. Prima questa: non v'è letteratura che non sia anche pensiero, come non v'è scienza che non sia essenzialmente letteratura o che non possa e debba diventarlo. Sicchè lo sviluppo pedagogico, informato alle leggi della psicologia scientifica, non può, in massima, sbandire le lettere per le scienze, nè le scienze per le lettere. Ciò, dal punto di vista teorico delle idee contemporanee, sarebbe una mostruosità. I tecnicisti sappiano che la cultura emo-

zionale ed estetica ha, nello sviluppo psichico, una naturale, spontanea e precoce rivelazione: una rivelazione più accentuata ancora della tendenza puramente intellettuale od astrattiva. Sappiano che quello stesso fenomeno sensibile, che la scuola trasforma in cognizione, ha tanta più probabilità di fissarsi chiaro nella mente, quanto più apparve o fu mostrato connesso a fatti emozionali e quanto più fu da essi nutrito. Sappiano che quella cultura intuitiva, che mirasse solo alla cognizione, non darebbe nulla di solido, nulla di armonico, di omogeneo, di durevole; e ciò per le stesse intime leggi della costituzione psichica. Anche il metodo oggettivo della scuola elementare, se non diventa metodo curativo ed esplicativo dell'emozionalità estetica, non darà mai il bene che se ne spera. Eppoi, non è forse da attribuire lo sconcerto, che talora si osserva nelle menti degli alunni delle scuole tecniche e degli istituti nautici, ad un eccesso di sviluppo puramente intellettuale, non preparato e sorretto da ben acconcia cultura emozionale? — Per altro verso, appare necessaria la cultura scientifica alla cultura estetica. Un insegnamento letterario senza insegnamento scientifico sarebbe una soggettività: piegherebbe facilmente gli animi al retorico, al formale, al vacuo. La qual cosa fu notata anche da grandi scrittori del nostro tempo. Ma dirò di più: nel nostro tempo, più che mai, è necessaria l'unione di questa doppia cultura letteraria e scientifica. È necessaria la letteratura alla scienza, perchè la scienza non dia solo frutti utilitari, ma anche vigore ed idealità agli animi. È necessaria la scienza alla letteratura, acciocchè il sentimento non s'immobilizzi in certe forme, ma accompagni il moto del pensiero e continuamente nel vero si trasfiguri. È necessario che la scuola faccia la personalità operosa. Quindi la questione seria, oggi, secondo me, non è di favorire nell'educazione le lettere a scapito delle scienze, o viceversa, ma di coordinare le une alle altre in modo che si raggiungano tre grandi scopi sociali: di ottenere per moltissimi una educazione ed una

cultura, la quale, pur modesta, sia armonica e prepari davvero ad un adattamento tecnico a piccole professioni o mestieri: avere per altri una cultura più complessa, un'educazione più ampia, più lunga e più matura, la quale, avendo relazioni con la cultura che servì di base a coloro che dedicaronsi alle piccole professioni o mestieri. conduca alle grandi professioni sociali e segni da sè l'ascendente intellettuale di una classe sociale su altre classi: rendere possibile a tutti con la cultura intellettuale la formazione dell'operosità personale e del carattere. Noi siamo ben lontani da codesto, e dando retta alle ragioni astratte dei classicisti e dei tecnicisti ce ne allontaneremo sempre più. Le nostre scuole tecniche non solo hanno pochissimo valore educativo, ma, peggio, non preparano alle piccole professioni o ai mestieri: i nostri istituti di cultura generale poi, nè danno una cultura generale, nè preparano alle grandi professioni sociali, nè segnano l'ascendente mentale di una classe sociale su le altre classi. Nessuno degl'istituti secondari educa la personalità degli alunni alla vita.

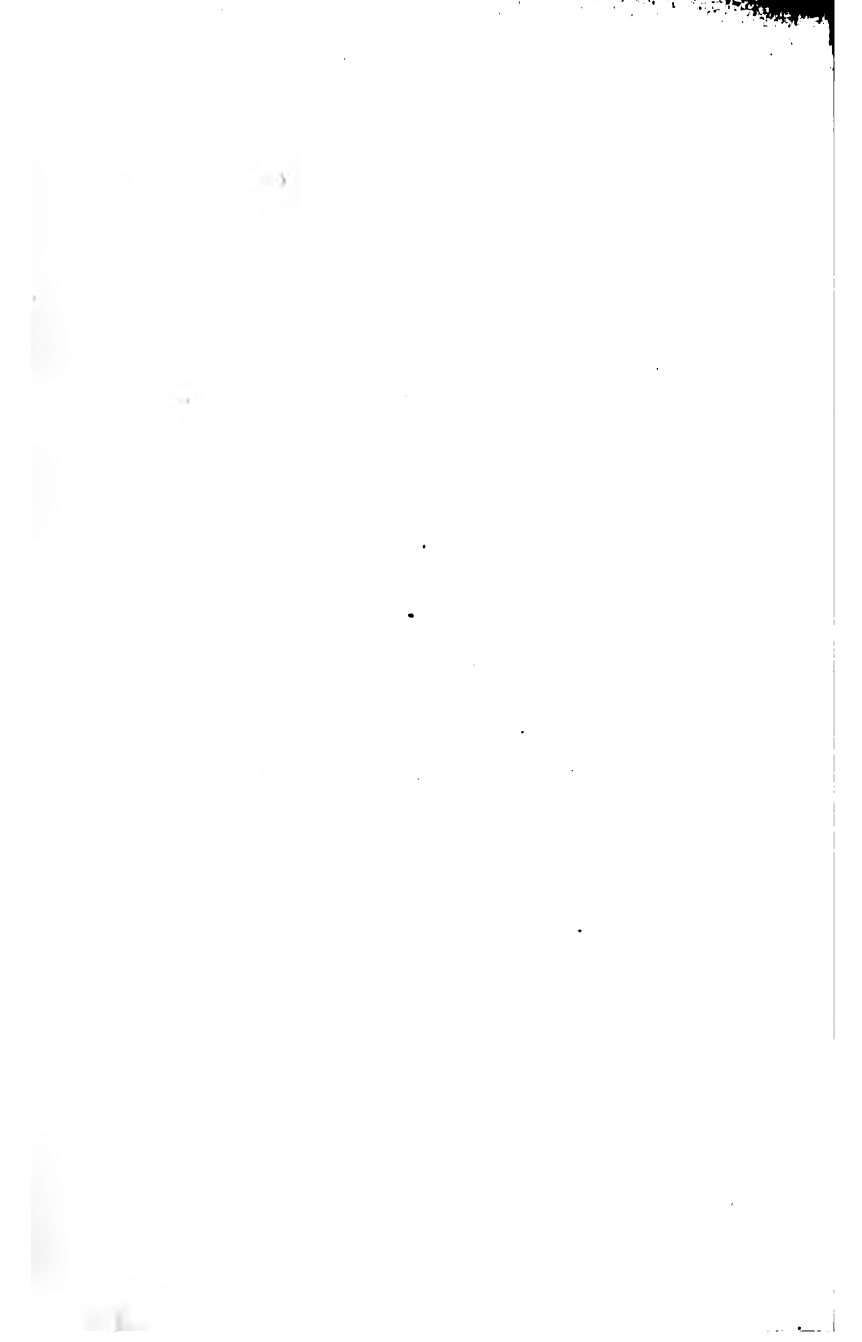
Che concluderne?

VIII.

Se questa interpretazione psicologica sta; se effettivamente l'istruzione secondaria va coordinata all'interesse delle famiglie e al naturale successivo svolgimento delle vocazioni ne' discenti: se l'istruzione secondaria deve ritrarre il carattere nazionale e non essere un privilegio dell'uomo, ma anche patrimonio della donna: se il criterio del lavoro fisiologico deve essere criterio fondamentale della vita scolastica: se alle passioni dei nostri tempi, lo Stato, anche nell'istruzione e nell'educazione, deve dare un indirizzo etico consono alla conservazione e al progresso sociale; se la scuola deve mirare a formare la personalità degli alunni, la conclusione è questa: l'attuale

organizzazione scolastica secondaria del nostro paese va pienamente rifatta e migliorata; va rifatta e migliorata con più ampi criteri sociali e più profondi criteri psicologici e pedagogici. La lotta del puro Classicismo e del puro Tecnicismo è oggi, dal punto di vista pratico e scientifico, trascesa. Noi, oggi, abbiamo a fare con problemi più complessi e più importanti. Si tratta di accrescere il periodo comune dell'istruzione fra tutte le classi sociali; di avere un solo istituto secondario nazionale, letterario e scientifico nel tempo stesso, e di rendere l'istruzione possibile non solo ai maschi, ma altresì alle femmine. Si tratta di far sorgere dal tronco della scuola secondaria quei rami, che conducono alle applicazioni tecniche, in modo che, chi non trovi di sua convenienza un dato mestiere o una data professione, possa ritornare all'istituto secondario per compiervi i suoi studi e proseguire verso più alte professioni sociali. Si tratta di rendere l'istruzione tecnica veramente tecnica e l'istruzione preparatoria alle grandi professioni veramente preparatoria. Certo, nell'individuare queste esigenze pedagogiche, nell'applicare alle scuole *il principio di arborescenza*, la scuola secondaria non può più avere il latino sin dalla sua base. Ma, anche oggi, è egli ragionevole far studiare il latino a giovanetti che sanno poco d'italiano? Quale interesse può avere in quell'età la grammatica latina? La scuola secondaria, colle lingue classiche nelle prime classi, deve vivere di artificialità; deve reggersi sui sentimenti di una disciplina passiva; deve risolversi in lavoro senza attrattiva per sè e tutto mnemonico. Nessuno mi negherà poi che il lavoro fisiologico-mentale della scuola non torni grandemente cresciuto da una tale condizione di cose. E perchè poi cominciare il latino di sì buon'ora? È forse il latino cosa d'immensa difficoltà? Niente di ciò. Noi siamo ciecamente dominati dal passato; siamo dominati dalle stesse idee di Sturm, che furono poi anche le idee dei gesuiti. Eppure, oggi, lo studio del latino deve essere più uno studio di interpretazione, di riflessione e di estetica che uno studio rivolto

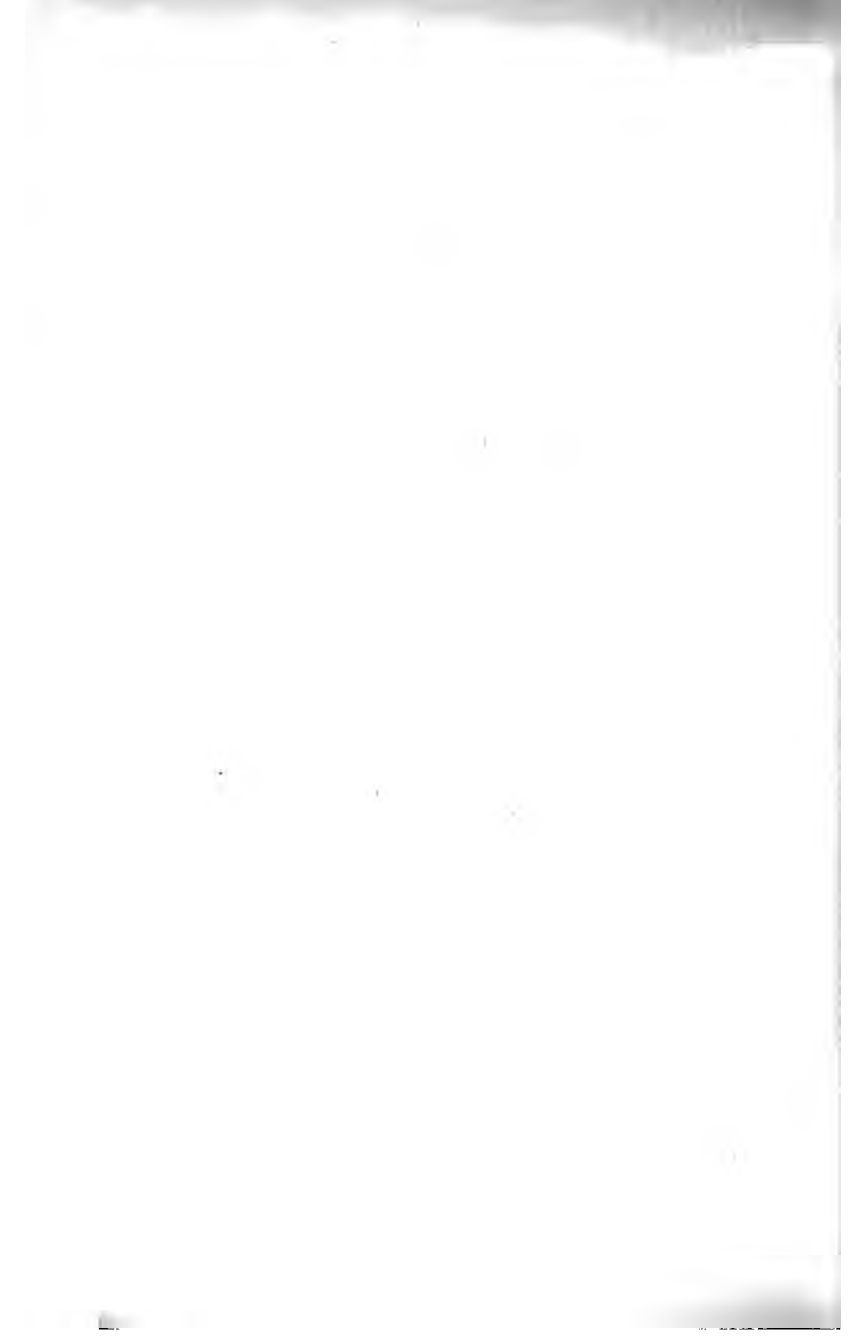
a farci pensare in latino ed a scrivere in latino. Si comprende come, in altri tempi, lo Sturm volesse che il latino si cominciasse ad insegnare alla mammella, e come in un collegio di Germania, nel secolo XVII, si bastonasse il fanciullo che, anche per oblìo, avesse pronunziata una parola di lingua materna. Ma come non ridere oggi di simili stranezze? Posto che le lingue classiche debbano entrare nell'istituto secondario, ed io credo che il latino, massime per noi, vi debba entrare, esse non vi entrano più per le ragioni de' classicisti. Vi entrano per dare una cultura letteraria più estesamente comparativa, per rendere possibile una più ampia considerazione storica. Nè si veda in ciò un equivoco. Altro è che l'insegnamento letterario non debba andar mai disgiunto dall'insegnamento scientifico; altro che l'insegnamento letterario debba essere fin dapprincipio insegnamento classico. Invece lo studio del latino dovrebbe venire nell'istituto secondario dopo alcuni anni; dopo, cioè, che in questo istituto la cultura letteraria e scientifica avesse preparato il passaggio alle scuole professionali, alle quali il latino è un fuor d'opera, e dopo che fosse di già stata studiata qualche lingua moderna, diversa secondo i luoghi ed anche secondo la vocazione degli alunni.

Rinnovato con queste idee l'insegnamento secondario, esso sarebbe tolto alle tesi aeree de' classicisti e dei tecnicisti; darebbe ad alcune classi sociali una vera cultura superiore e ad altre un adattamento tecnico; l'istituto secondario così ordinato renderebbe impossibile altresì la concorrenza clericale nell'istruzione pubblica e nel tempo stesso potrebbe far ragionevolmente sperare una azione della cultura scolastica sul carattere degli alunni.

I SEMINARI [1]

E

LA CONCORRENZA CLERICALE

NELL' ISTRUZIONE PUBBLICA

(1) Pubblicato nel 1881 nella *Rivista di Filosofia Scientifica.*

I.

Che i seminari e l'insegnamento clericale facciano oggi una seria e pericolosa concorrenza tanto all'insegnamento laico privato, quanto all'insegnamento ufficiale, non v'è chi lo neghi. Nelle mani del clero l'insegnamento non è un fine, ma mezzo. È il mezzo per diffondere nelle menti adolescenti ed abbarbicarvi di buona ora i dogmi della fede; è il mezzo come sviluppare, per vie dirette od indirette, un insieme di sentimenti, che, presto o tardi, devono venire in conflitto coi sentimenti di ciò che chiamasi la modernità laica o civile. Il clero sa troppo bene che esso è stato vinto; che è stato vinto da un insieme di forze che noi chiamiamo la civiltà, e ch'esso denomina corruzione e male. Ma, come tutte le istituzioni animate e sorrette dalla fede, il clero spera di riprendere l'ascendente sociale perduto; spera una rivincita sulla modernità laica e civile; e sebbene i maggiori aiuti il clero li aspetti dal cielo, tuttavia esso non istima bene starsene colle mani in mano. Le abitudini degli ecclesiastici; la natura del loro ufficio, che li lascia liberi buona parte del giorno; l'assenza in essi di molti bisogni sociali, per cui possono contentarsi di piccolissima mercede per lavoro considerevole; la costituzione gerarchica, che concede al vescovo la scelta de' più adatti su un gran numero, ed all'eletto, insieme all'obbligo d'ubbidire, crea mille speranze terrene e celesti; insomma queste ed altre condizioni di fatto rendono oggi facile al

clero il far concorrenza al mondo laico e civile nella privata e pubblica istruzione. In Italia ed altrove si può dire, che sia questa l'esclusiva preoccupazione del clero più intelligente, che sia il programma suo meglio delineato: programma, è vero, modesto nelle apparenze, ma assai importante nella sostanza, giacchè l'uomo, in fine, è derivazione del giovane, il giovane del fanciullo, e l'educazione e l'istruzione sono gran parte della vita in un popolo civile. Si aggiunga che in Italia, oggi, il clero ha amici e collaboratori consci ed inconsci nell'insegnamento superiore. E che altro sono i metafisici di talune scuole? Ha collaboratori nei comuni, ove, per non dire d'altri, ha per sè la larga famiglia delle suore insegnanti. Nondimeno la principale opera sua il clero la riconcentra nell'istruzione media classica.

Ed anche in ciò a me pare che vi sia accorgimento. Perchè, se l'istruzione primaria ha base larghissima, pure, per ragione dell'età degli alunni, la propaganda clericale in queste scuole non potrebbe mai sorpassare le forme di un vuoto meccanismo. L'insegnamento superiore poi, pel progresso delle cognizioni e per lo scopo col quale sono impartite, ha oggi una forma sì speciale, che sarebbe quasi impossibile al clero d'interessare le menti alle sue dottrine nelle aule universitarie. Invece nell'insegnamento medio v'è da far bene e da sperar bene. Quivi si trovano i rampolli delle classi dirigenti; quivi un insegnamento lungo di otto anni (ginnasio e liceo) lascia del buon tempo per modellare gli spiriti; quivi insomma con speranza di successo si possono istillare quelle convinzioni, che poi dominano tutta quanta la vita.

Nè credasi che noi esageriamo. Niente affatto: le cose stanno in questi termini. Molti seminari si son messi o si stanno mettendo su l'istesso piede dei ginnasi e dei licei, e la restaurazione seminaresca procede alacremente in tutta Italia. Anche nei seminari, oggi, s'insegna storia, geografia, fisica, storia naturale: anche nei seminari sono stati adottati, per le lingue classiche, le stesse grammatiche

e gli stessi libri degli istituti governativi. In parecchi seminari le ispezioni governative hanno trovato tutto in regola dal punto di vista didattico; nè forse doveano guardare altro o si poteva guardare altro in un'ispezione di poche ore. Tantochè ogni giorno viene sempre più sparendo qualsiasi differenza di prestigio tra l'insegnamento pretino e l'insegnamento laico privato e pubblico. Principii liberaleschi di tolleranza sconfinata; pregiudizi delle famiglie; esenzione da tasse; minori spese, ecc., tutto torna a vantaggio dei seminari. Che se molti dei loro alunni non passano gli esami, qualcuno ne dovrà pur passare. Eppoi, per quelli che non passano, non v'è modo di gridare all'odio dei professori governativi, al loro materialismo ed ateismo? E le famiglie vi credono e tutto quindi finisce per tornare a vantaggio dei seminari.

Ebbene, di questo stato di cose è necessario cercare le ragioni fondamentali. Domandiamoci: come va che il clero, moralmente e civilmente scaduto, può oggi far concorrenza non solo all'istituto laico privato, ma alle scuole liceali e ginnasiali dello Stato? È forse scaduto in tutto, fuorchè nella sua abilità didattica? Si giova esso solo dell'ignoranza delle famiglie, o trova anche un potente appoggio nella natura dell'odierno insegnamento che impartisce lo Stato?

II.

Senza dubbio, la storia delle società moderne ci mette in grado d'intendere la concorrenza che fa oggi il clero nell'istruzione pubblica e privata. Le società moderne son sorte sul tronco medioevale della teocrazia ecclesiastica, e il distacco tra i nuovi elementi sociali e gli elementi vecchi si venne compiendo più in relazione ai bisogni e agli interessi materiali di alcune classi od individui, che in relazione all'insieme dei fatti morali e alla vita intima de' popoli. Non dico che le cose avessero

potuto andare altrimenti; no. Le riforme della vita morale, le riforme che tengono, dirò così, alla logica intima delle coscienze, sono ultime e non prime; e perchè le idee morali di un'epoca siano travolte, bisogna aspettare che l'epoca che le succede sia di già molto innanzi. Difatti — mi fermerò a qualche esempio — le monarchie assolute, sebbene francate materialmente dalla teocrazia, ne conservarono nondimeno il fondo etico: il diritto divino; e da ciò seguiva che il clero o il potere religioso dovesse essere sempre la principalissima istituzione educatrice in tali monarchie, dovesse di diritto o di fatto esserne la base. Andando innanzi, alle monarchie assolute succedono le monarchie costituzionali; alla grazia di Dio, la grazia di Dio e dei popoli. Ma la vita nuova era rudimentale, la vita vecchia forte dell'autorità dei secoli; e il fondo morale dei sentimenti popolari rimaneva quindi, malgrado la nuova affermazione del diritto, nelle stesse condizioni di prima. E così andando innanzi nella storia moderna, vediamo staccarsi dal fondo medioevale la sociabilità, la vita artistica, scientifica, politica, ma il fondo morale subisce ben poche e insignificanti modificazioni. Ora è precisamente questo fondo morale, immutato nei popoli moderni, che alimenta la concorrenza che ci fa oggi il potere religioso nell'educazione e nell'istruzione; è precisamente questa coscienza etica comune al mondo moderno e al mondo medioevale, che, malgrado le tante sofferenze dell'odierna vita civile, tiene soggetti gli spiriti al potere sacerdotale.

Ma a questa, dirò così, ragione generale, ve n'è da aggiungere altre speciali ed una specialissima per l'Italia.

L'ultima nostra rivoluzione politica fu certamente fatta con molto accorgimento pratico. S'esagerò però il sentimento religioso delle nostre masse, s'esagerarono i pericoli della caduta del dominio temporale dei papi. E per tali esagerazioni parve necessario agli uomini, che assodarono la nostra rivoluzione, di dover trarre a sè una parte del clero; e siccome il clero non poteva essere al-

logato altrove che nell' istruzione pubblica, l'istruzione pubblica diventò, massime in alcune province, un secondo canonicato dei così detti preti liberali. Aggiungete che, pel modo come furono ordinati i nostri ginnasi e i nostri licei, il prete non trovava nulla in essi che stuonasse colla sua coscienza. In fondo, salvo poche variazioni, il ginnasio ed il liceo conservavano il tipo dei seminari, dei vecchi collegi dei Gesuiti, degli Scolopi, dei Barnabiti e va dicendo. È vero che entrava nel liceo un po' di scienze; ma queste erano ridotte a meschinissime nozioni e a pure forme descrittive. È vero che lo Stato carezzava il classicismo con intendimento diverso da quello con cui l'aveva trascinato per le scuole il clero, e che intendeva col classicismo di contrapporre il mondo umano al teologico e farne mezzo per lo studio dell'idealità umana e del reale; ma lo scopo che proponevasi lo Stato era troppo elevato per l'età degli alunni dei ginnasi e dei licei; era troppo elevato, anche per la quantità di materie che dovevano essere insegnate in quelle scuole. Quindi, e perchè l'insegnamento ufficiale tornava, dopo il 1860, infarcito di preti e frati, e perchè l'ordinamento dei ginnasi e dei licei tornava poco diverso da quello dei seminari e dei collegi ecclesiastici, la concorrenza del clero all'insegnamento ufficiale o all'insegnamento civile privato, risultava direttamente ed indirettamente stimolata, agevolata, favorita. Questa concorrenza, anche oggi, è tutt'altro che al suo apogeo: essa sale e, restando le cose come ora sono, tutto ci porta a dire che salirà. In fondo, i padri di famiglia han finito per ragionare così: — Nei seminari si fa quello istesso che si fa nei ginnasi e nei licei. Negli uni e negli altri si comincia da *rosa rosæ;* negli uni e negli altri si fa stralcio di frasi del trecento e del cinquecento per imparare a scrivere; di là e di qua è più bravo chi fa meno sconcordanze o riesce a carpire il senso da un periodo di latino, Eppoi i professori dei ginnasi e licei non sono in gran parte gli stessi professori dei seminari e dei collegi? Dunque, se l'educazione

dei seminari ci obbliga a minori spese, se essa ci lascia più tranquilli nelle coscienze, perchè non preferire i seminari ai ginnasi e ai licei?

III.

Sommariamente a me paion queste le cause fondamentali, che alimentano oggi la concorrenza del clero nell'istruzione pubblica. Possiamo noi liberarci da una tale concorrenza? Possiamo noi, movendoci nel campo della libertà e non obbedendo chè ai principii della pedagogia scientifica, indicare i mezzi per renderla a mano a mano minore e farla quindi cessare del tutto?

IV.

Lo Stato non ha il diritto di chiuder la bocca a nessuno, e neanche al clero. Il diritto d'insegnare è parte intima della personalità giuridica moderna, e il prete perchè prete, il vescovo perchè vescovo, non per questo cessano d'essere persone e cittadini dello Stato. D'altra parte il giacobinismo non conduce a vittorie durature. So che lo Stato potrebbe domandare al clero delle garanzie per l'esercizio del suo diritto all'insegnamento; ma io penso che i diplomi d'abilitazione — oggi così facili a concedersi in certe università — invece di scemare la concorrenza l'aumenterebbero. I rimedi, se non mi sbaglio, dovrebbero essere di ben altra natura, e credo che si assommino tutti in questi principii: staccare la modernità dalla teocrazia medioevale in tutte le forme dell'educazione e dell'istruzione; mettere in corrispondenza ai bisogni dei tempi, alla nuova cultura e alle esigenze della pedagogia scientifica l'ordinamento dei ginnasi e dei licei, ove appunto la concorrenza clericale è maggiore e più

pericolosa: fare nei licei e ginnasi quello che non vi si fa e si fa invece nei seminari: educare.

E veramente, se causa principale della concorrenza che ci fa oggi il clero nell'istruzione pubblica è l'imperfetta elaborazione morale dell'epoca moderna, la quale, mentre è rinnovata in sensibili proporzioni per tutto ciò che si attiene alla sociabilità, all'industria, alla vita estetica e scientifica, resta poco meno che intatta ne' suoi concepimenti etici, ne segue, che sarà sempre impossibile allo Stato vincere tale concorrenza, se prima tutte le sue istituzioni educative non sieno moderne, non solo nella forma, ma anche nella sostanza, e non mirino a formare e a svolgere la coscienza morale dei nuovi tempi. Finchè il nostro ordinamento scolastico estende l'obbligatorietà dell'istruzione e dell'educazione dai sei ai nove anni, ad un periodo di vita cioè in cui poco è il sentimento e l'intelligenza, ad un periodo in cui nè le vocazioni, nè lo svolgimento psichico sono tali da poter raggiungere grandi progressi e durevoli; finchè la scuola, anche ammodernata dai nuovi metodi, resta un puro campo teorico e per nulla influisce su le abitudini al lavoro e non mira ad aumentare il valore di esso; finchè le istituzioni scolastiche non svolgono e fortificano nell'animo degli alunni l'ideale umano in opposizione a vaporose idealità trascendenti, e assicurano le coscienze che l'idealità umana è tal forma d'ideale, dinanzi a cui tutti gli altri ideali sono abbozzi o schizzi incompiuti; finchè tutto ciò non è fatto, l'etica del clero, sorretta dall'autorità dei secoli e dalla forza dei pregiudizi, con o senza catechismo nelle scuole, con o senza i padri spirituali nei convitti, colle cattedre teologiche o no nelle università, rimarrà ferma, incolume; e noi saremo moderni nelle esteriorità della vita, ma non nelle parti più vive e più potenti dell'animo. Con scuole come le nostre, che sono elementari, e non popolari, e che, per voler essere nel tempo stesso l'una cosa e l'altra, creano un vero *caos* didattico; con scuole che coltivano la mente e non influiscono direttamente sulla pratica della vita;

che si aggirano in precetti, ma che poco o punto educano, e, anche quando vorrebbero educare, non raggiungono i profondi recessi dell'animo; con tali scuole quale meraviglia che il clero trovi le condizioni favorevoli per farci nell'insegnamento una grande e pericolosa concorrenza? Ponete invece un ordinamento scolastico, ove l'obbligatorietà dell'istruzione s'estenda anche a quel periodo della vita in cui le vocazioni si rivelano e il pensiero ed il sentimento sono nel loro gran vigore; ponete scuole che non si limitino a magri precetti, ma influiscano su la vita reale; scuole che non vivano solo nella didattica, ma si propongano, con mezzi adatti, di formare anche le abitudini al lavoro; e allora alla concorrenza clericale verrebbe lentamente mancando la sua base. I seminari non si possono chiudere con una legge: i seminari, come tutte le istituzioni non vitali, occorre farli intisichire. Ma nessuna istituzione intisichisce, senza promuovere intorno ad essa altre istituzioni più consentanee all'indole dei tempi, e che non possano vivere che a suo danno. La pedagogia, oggi, non dev'essere scientifica solo nella forma; dev'essere scientifica nella sostanza, e perciò dev'essere sociale. Bisogna considerare le scuole per rispetto alla pratica, non dimenticando che lo scopo pedagogico non è la cultura, ma l'azione; e che i buoni metodi sono una parte, non il tutto, e che scuola veramente feconda è quella che schiude ed alimenta gl'ideali veri della vita e a questa prepara.

V.

Ma noi dicemmo che altre cause della concorrenza, che ci fa oggi il clero nell'istruzione pubblica, erano l'abbondanza dei preti nelle scuole ufficiali e la natura stessa dell'ordinamento dei nostri ginnasi e licei.

Ebbene, io non nego al prete, al frate, alla suora, il diritto di insegnare e di educare, come loro meglio talenta; ma altro è che il prete, il frate, la suora inse-

gnino, altro è che insegnino a modo loro, pagati dal bilancio dello Stato o da bilanci che dipendono dallo Stato. Quando si sa che i religiosi sono in dipendenza dalle autorità ecclesiastiche e che, se per poco si allontanassero dalle loro istruzioni, sarebbero anatemizzati; quando si sa che la Chiesa, oggi, è in aperta guerra colla società civile e che il conflitto non volge su cose accidentali, ma su cose essenziali e inconciliabili; la necessità di laicizzare l'insegnamento ufficiale e pubblico non include nè un'offesa al sentimento religioso, nè una violazione ai diritti del cittadino; ma è soltanto un effetto necessario di un ben inteso sentimento di conservazione, e un omaggio reso alla volontà della maggioranza. Lo Stato oggi si trova, per rispetto all'elemento clericale, collocato sui bilanci dell'istruzione pubblica, in una condizione falsa e piena di equivochi. Difatti, come può esso coscienziosamente domandare che impartiscano educazione civile, che ispirino sentimenti nazionali coloro, che ritengono la società teocratica la migliore delle società, che vivono con sentimenti diversi dai nostri e considerano un dovere il sacrificarsi per essi? Domandate al prete o alla suora che vi dichiarino di non riconoscere nell'insegnamento altra autorità che l'autorità della legge, e, o vi abbandonano essi o sono essi abbandonati dalla podestà ecclesiastica. È vero che lo Stato non ha il diritto di combattere alcuna credenza, che ha il dovere di riconoscere l'eguaglianza di tutti i cittadini; ma se non ha diritto a combattere la credenza, ha pure il dovere di non far servire una speciale credenza per scalzare la società civile; se ha il dovere di riconoscere in tutti gli stessi diritti, non può neanche far servire la volontà di alcuni a nocumento del diritto di tutti. Finchè la suora ed il prete sono in dipendenza dalle autorità ecclesiastiche, la loro presenza nell'insegnamento pubblico costituisce una offesa alla volontà delle maggioranze e al diritto che lo Stato dovrebbe custodire. Nè si dica, che la condizione del clero nell'insegnamento ufficiale è per lo meno uguale a quella di

insegnanti atei, materialisti, socialisti o internazionalisti. Niente affatto. Qui abbiamo a fare con dottrine scientifiche, il cui valore è saggiato dalla discussione; qui non v'è appello a verità sovrumane, ma a verità di ragione. Invece, ufficio dell'ecclesiastico non è il discutere: suo ufficio è insegnare l'indiscutibile e l'indiscutibile affermare come vero assoluto, eterno, immutabile, soprumano. Talchè, non è neanche col liberalismo delle opinioni che può essere giustificata la presenza del clero nell'insegnamento pubblico, come non può essere giustificata coi principii del diritto e della politica.

VI.

Però la causa, che più direttamente favorisce la concorrenza che ci fa oggi il clero nell'insegnamento medio, risiede nell'attuale ordinamento dei licei e dei ginnasi.

Guardiamo un po' nelle sue parti fondamentali l'ordinamento dei seminari.

Che si propone la Chiesa coi seminari?

Il suo scopo è patente: il seminario è la preparazione, è il tirocinio alla funzione religiosa. L'ordinamento adunque dei seminari sarà relativo al contenuto della religione; sarà relativo ai bisogni dell'educazione ecclesiastica. Ma la Chiesa, che è essa nel suo contenuto? La Chiesa è domma. Dunque l'ordinamento dei seminari, come preparazione alla vita ecclesiastica, dovrà essere, per ciò che riguarda l'insegnamento, formale, mnemonico; per ciò che si riferisce all'educazione, dovrà essere tirocinio a sudditanza e passività d'animo. Di più: la Chiesa, come istituzione terrena, è bilingue, perciò due sono le lingue che s'insegnano nei seminari, la greca e la latina; quella più di questa in Oriente, questa più di quella in Occidente. La nazione non esiste per la Chiesa; non ha per essa un valore speciale. E perciò nei seminari la lingua nazionale è poco meno di un intruso; ha importanza accesso-

riissima, e non ne occorre al prete che quel tanto che è indispensabile per comunicare coi fedeli del suo paese. La Chiesa, fattasi nei tempi di mezzo amica della filosofia greca — Platonismo ed Aristotelismo — coordinò alla religione certe forme di filosofare. Coordinazione intrinseca? No, perchè era essa incompatibile colla natura stessa del domma; ma coordinazione estrinseca. Quindi, nei seminari, insegnamenti di metafisica e logica, che si fermano ad elementi formali della conoscenza, e che lasciano la ragione al di fuori del contenuto reale delle cose. E colla metafisica, si sa, può stare un po' del naturalismo vecchio o anche del nuovo, purchè il naturalismo resti circoscritto alla descrizione esteriore dei fenomeni o non vada là ove l'andare è interdetto dal contenuto stesso della religione, che è suprema spiegazione. E colla metafisica può stare un po' di psicologia, di quella tale psicologia, s'intende, che s'incarica di difendere la natura dell'anima secondo le vedute della fede. Or, così considerato l'ordinamento dei seminari, esso non solo risponde bene alla natura della religione, ma risponde a meraviglia alle esigenze dell'educazione dell'ecclesiastico. L'ecclesiastico vive sulla terra, ma per interessi non terreni; è nel mondo, ma col suo spirito deve esserne fuori, perchè la fede sola e la beatitudine ultramondana rappresentano per lui il valore dell'esistenza. Quindi la sudditanza della mente al domma e la sudditanza della vita individuale al congegno gerarchico richiedono una profonda rassegnazione; richiedono un'educazione passiva; richiedono che tutto sia modellato su un tipo unico, e che di vocazione individuale non ve ne sia, se non quanto è compatibile colla tradizionale interpretazione dei libri sacri e colla Chiesa, che resta immobile come i suoi dommi. Donde apparisce che l'ordinamento dei seminari ritrae in tutto e perfettamente la natura della Chiesa; anzi dobbiamo dire del seminario, che esso non poteva essere meglio adatto alla natura del domma e alle esigenze dell'educazione ecclesiastica, e che anche pedagogicamente la Chiesa ha raggiunto, in queste

sue istituzioni, una perfezione che manca a molte istituzioni pedagogiche delle società civili.

Infatti, sebbene tanto diversi i seminari dai ginnasi e dai licei, quanto allo scopo, sebbene tanto diversi fra loro per le esigenze educative, pure si resta sorpresi incontrando, tanto nei seminari quanto nei ginnasi e ne' licei, le istesse linee generali di ordinamento; incontrando cioè negli uni e negli altri un'istruzione formale e mnemonica ed una educazione passiva. Lo Stato, è vero, non ha dommi da imporre alle menti; ma quando la cultura generale la si circoscrive ad elementi frammentari e slegati, si enuncino o no nelle scuole i dommi, la cultura va a metter capo a dommatismo. Se si lascia mancare nelle scuole a giovani di 18 o 20 anni un concetto razionale della vita, indirettamente si assoda quel qualsiasi concetto irrazionale che di essa hanno ricevuto dalla società e dalle tradizioni. Chi guardi la storia del nostro liceo, trova che, quando direttamente non si son fatti servire certi insegnamenti a puntellare dei dommi religiosi, si è tuttavia avuto sempre gran cura nell'esigere che nessuno insegnamento riuscisse a toccare questioni vitali. E tutto ciò non ostante che di tutte le leggi pedagogiche nessuna fosse più chiara di quella, che domanda da ogni età i prodotti che può dare; e tutto ciò non ostante che, dimezzando nelle sue parti sostanziali la cultura generale, la si rendesse superficiale e disadatta al bisogno dei tempi. Si dirà che certi aspetti della cultura è l'università che deve svolgerli. Errore. L'università non è cultura generale, ma cultura speciale e professionale; e, a meno di escogitare un nuovo riordinamento universitario, ciò che non s'impara, quanto a cultura generale, nei licei, non s'impara nelle università. Parimenti risulta formale l'insegnamento dei ginnasi e dei licei, considerando quel tanto di scienze che vi si studiano; giacchè, pel modo come v'è distribuita la cultura scientifica — raggruppata quasi tutta nel liceo — una tale cultura non può andare oltre la descrizione dei fenomeni; anche senza dire che il carattere formale

e mnemonico v'è evidentissimo per la prevalenza dello studio delle lingue classiche. È vero che alla letteratura nazionale è fatta larga parte; ma chi non sa che, nei programmi, anche questo insegnamento ha di mira più la storia della lingua e delle opere letterarie, che lo studio dell'uso vivente della lingua o la formazione dello stile nuovo? Talchè l'insegnamento dei ginnasi e dei licei è, come quello dei seminari, più passivo che attivo; come quello dei seminari, non lascia materie facoltative, che diano campo a rivelare le vocazioni individuali; come nei seminari, educa non alla formazione della personalità attiva, ma alla sudditanza. Nessuno, io credo, potrà negare che i caratteri fondamentali non sieno identici nell'uno e nell'altro Istituto, ed è proprio questa identità di tipo che favorisce la concorrenza che oggi ci fa il clero nell'insegnamento classico.

VII.

Però, se il seminario risponde benissimo allo scopo ecclesiastico, il ginnasio ed il liceo non rispondono punto allo scopo civile: se l'uno si conforma mirabilmente alla cultura teologica, gli altri non rispondono affatto alla cultura moderna. Il ginnasio ed il liceo, secondo la mente del legislatore e l'organizzazione pedagogica dei popoli moderni, dovrebbero dare una cultura speciale ai figli delle classi privilegiate, ai quali la fortuna delle famiglie permette di non realizzare presto il lavoro mentale in valore sociale, cultura adatta a potere ascendere alle più importanti posizioni sociali. È questo lo scopo di tali istituti; scopo che per primo esige razionalmente che l'istituto secondario classico sia da una parte coordinato alla scuola primaria od elementare, e dall'altra, dando una speciale cultura generale, torni di preparazione all'insegnamento superiore. Ma vi ha questa coordinazione? Dà esso, l'istituto classico, una cultura speciale necessaria alle grandi professioni sociali?

M'ingannerò, ma a me pare che, malgrado i tanti e tanti difetti, quello che oggi v'ha di meglio nel nostro insegnamento pubblico, e che è più vicino a raggiungere importanti perfezionamenti, sia la scuola elementare. Nella scuola elementare si sono attuate, in questi ultimi anni, riforme importanti; e quando la scuola primaria sarà il tronco, da cui muoveranno i rami della cultura popolare e secondaria; quando, ridotti a proporzioni più modeste certi insegnamenti, si avranno i mezzi per applicare praticamente i nuovi metodi, la scuola primaria sarà addirittura la migliore istituzione pedagogica del nostro paese. Tuttavia, guardando la scuola elementare come ora è, possiamo noi dire che sia essa coordinata cogli istituti secondari e col ginnasio in ispecie? Tale coordinazione manca per tutti gl'istituti, ma forse per nessuno istituto manca tanto, quanto per il ginnasio. Difatti, mentre nella scuola elementare si pone ogni studio a formare una cultura realistica, a svolgere la mente del ragazzo con osservazioni su cose sensate, ad alimentare l'attenzione coi fenomeni naturali che lo circondano; nel ginnasio le buoni tradizioni della scuola elementare risultano spezzate bruscamente; anzi vi è, nel ginnasio, addirittura un cangiamento di fronte. La realtà viva, il sensato, il fenomeno naturale non sono più materia di studio nel ginnasio. Nel ginnasio si incomincia dalla grammatica latina e dai trecentisti: pensiero e parola diventano qualche cosa di morto e di vago. Ma domandiamoci: quale preparazione, anche esteriore, ha nella scuola elementare lo studio del latino delle prime classi del ginnasio? Son forse gli alunni della scuola elementare tanto innanzi nella cultura dell'italiano da poter prendere a studiare con profitto una lingua morta, o tanto innanzi nell'uso della loro lingua da poterne intraprendere uno studio storico? È forse quella l'età più atta per riflettere su forme scheletriche grammaticali? più propizia pei penosi esercizi del vocabolario? Oggi — e pochissimi se ne scandalizzano — non si vuole la grammatica italiana nella

scuola elementare; ma guai a chi dicesse il latino dover essere sbandito per lo meno dalle prime classi del ginnasio. E questa coordinazione che manifestamente non v'è tra la scuola elementare e il ginnasio, non v'è neanche tra il liceo e l'università, a meno che non si creda, che la sola facoltà di filosofia formi l'università e non si scambi la filosofia nuova colla metafisica. Pertutte le altre facoltà, la medicina, la giurisprudenza, l'ingegneria, dov'è la coordinazione? È proprio difficile vedere in alcun modo questa coordinazione badando alla prevalenza che è data in tali istituti alle lingue classiche. Notate: se un tale, poniamo, vuol concorrere ad una cattedra universitaria di filosofia, di economia o di analisi superiore, a costui non si domanda una prova speciale di greco e di latino, e s'è tutti persuasi che si può essere filosofo, economista o matematico insigne senza conoscer greco e latino. E perchè dunque a chi deve apprendere una scienza si domanda quello che non si domanda a chi deve insegnarla, se realmente la cultura classica è parte integrale della cultura scientifica? Ma ci si dirà: la cultura classica non è coordinata all'insegnamento superiore nel senso esteriore e meccanico che voi dite; la cultura classica è coordinata all'insegnamento superiore in un modo assai più intimo. Essa v'è coordinata nel senso che serve all'armonico svolgimento delle attività psichiche di quei giovani che devono incamminarsi alle carriere superiori; essa v'è coordinata in quanto forma le abitudini del lavoro mentale. Non è quindi per ragioni oggettive che il latino ed il greco costituiscono lo scopo principalissimo dei ginnasi e dei licei, ma per ragioni, direm così, soggettive o pedagogiche, per ragioni che tengono alla formazione psichica e non alla quantità e qualità delle cognizioni apprese. Quell'amore del vero, perchè vero, che tanto abbisogna a chi deve dedicarsi agli studi superiori; quel sentimento della giustizia, della legge, della maestà dello Stato, che formano tanta parte dell'educazione di chi deve dedicarsi alle alte professioni sociali, dove apprenderli

meglio, se non negli scrittori della Grecia e del Lazio? — Ebbene, queste ragioni sono, senza dubbio alcuno, assai belle; ma disgraziatamente esse sono troppo aeree. Nessuno mette in dubbio il valore delle letterature classiche; ma la questione non è qui: la questione è, se questo valore educativo si raggiunge o è raggiungibile nei ginnasi e nei licei, quali ora sono, o se invece non sia raggiungibile un valore educativo, maggiore di quello che ora si ottiene colla prevalenza delle lingue classiche, usando invece altre materie di studio o anche diversamente coordinandole. Basta dare uno sguardo alle versioni dall'italiano in latino, o alle traduzioni dal greco fatte per licenza liceale con sei ore di tempo (e non sono solamente sei) concesse agli alunni e l'uso dei vocabolari; basta, dico, guardare non le prove di quelli che non passano gli esami, ma di quelli che passano, per accorgersi che la cultura classica dei licei non può agire sull'educazione scientifica e sociale nei modi ampollosi secondo i quali si raccomanda. È forse la pratica dei vocabolari e lo studio delle grammatiche che può ispirare il gusto dell'idealità greca o romana?

Resta dunque a vedere se gli studi classici nei ginnasi e nei licei agevolino lo svolgimento spirituale; se essi fondino le abitudini mentali di studio e di lavoro. Ebbene, circa queste abitudini noi abbiamo una prova lampante, che esse non si stabiliscono. Solo qualcuno dei tantissimi che escono dai licei continua gli studi classici; gli altri li buttano via come inutile fardello. Or ciò che prova? Prova appunto che quelle tali abitudini mentali non s'erano formate. E se n'intende anche il perchè. Un'abitudine mentale non si forma, se essa stessa, nel tirocinio per acquistarla, non diventa fonte di piacere. Ma perchè gli studi classici potessero essere fonte di piacere occorrerebbe, che le scuole ginnasiali e liceali non restassero alla grammatica e al vocabolario, ma penetrassero lo spirito greco e romano, cosa a cui non si arriva nè si può arrivare nei licei. Perciò, siffatti studi sono tenuti

dritti dai regolamenti; a siffatti studi si piega la nostra migliore gioventù, solo per la necessità degli esami; e in tali studi, non cumulandosi emozioni piacevoli, non riflettendosi interessi e bisogni reali, come accade nelle lingue moderne, tutto va insomma a risolversi in un vuoto meccanismo. Non dobbiamo uscire una buona volta da simili utopie? Si noti poi che la Chiesa, nello studio delle lingue classiche, era molto più ragionevole di noi. Essa voleva raggiungere degli scopi assai modesti: un po' di latino e di greco spuri. — La Chiesa non ha avuto mai le illusioni che abbiamo noi.

VIII.

D'ordinario si sente dire che il positivismo è nemico giurato del classicismo; ma anche questo è un errore. Il positivismo non combatte il classicismo perchè classicismo; combatte il classicismo, che s'arroga il titolo di rappresentare, da sè solo, se non tutta, gran parte della cultura delle nostre scuole; che si vuol porre come tutto, mentre non è che parte; che vuol esser base della piramide scolastica, mentre dev'esser vertice. E veramente, come puossi sostenere che gli studi classici rappresentino oggi tutta o gran parte della cultura generale? Per carità, non facciamo di questa parola, cultura, una vuota astrazione. Che vi debba essere un istituto di cultura preparatoria alle università è indiscutibile, perchè abbiamo nella società delle alte professioni sociali, alle quali occorre una lunga preparazione, e perchè vi hanno famiglie, con capitali accumulati, da potere spendere molto pe' loro figliuoli e da poter molto aspettare prima che essi esercitino una professione. Un tale istituto dunque è, nella sua sostanza, intellettualmente aristocratico ed economicamente privilegiato; e se ora i figli del popolo vi accorrono, ciò nasce da altre cause: nasce dalla mancanza di vera scuola popolare e dal numero scarsissimo delle scuole

professionali e degli istituti tecnici. Se però un istituto di cultura preparatoria speciale ha ragione di sussistere, resta a farci una giusta idea di quello che debba intendersi per tal cultura in una data epoca storica, in un dato periodo. Ora, chi, considerando lo svolgimento delle scienze, chi, conscio delle intime relazioni stabilitesi fra la scienza e l'industria, dei sentimenti, che si muovono nell'arte nuova, degli attuali bisogni della vita pubblica, può ritenere parte principale di alta cultura speciale le sole lingue classiche? Le lingue classiche potevano essere buona parte della cultura appena appena nei tempi più bui del medio evo o nel Rinascimento. Come si potrà dire educato alla cultura chi è oggi estraneo al mondo in cui vive, alla scienza che dirige le produzioni che lo circondano, e a tutto ciò che agita la società nostra? — Cultura alta invece sarebbe quella che mettesse in grado, anche un uomo che fa gli studi di matematica, di sapere gli elementi generali della anatomia, della fisiologia, dell'igiene; che mettesse in grado chi fa gli studi di medicina, di sapere i principii dell'economia politica, della sociologia e del diritto; chi fa gli studi della giurisprudenza, di conoscere le leggi principali della meccanica, gli avvenimenti più importanti del cielo e della storia terrestre; chi si dedica agli studi di scienze naturali, di non ignorare le cose principali della storia dei popoli, delle loro arti, ecc., e tutti poi di non cadere dalle nuvole, se interrogati intorno al più semplice dei tanti fenomeni che ne circondano. Questa sì a me parrebbe alta cultura, atta a segnare idealmente l'ascendente di una classe su altre classi sociali ed a preparare ad istituti superiori; essa, mentre tra professioni diverse terrebbe un fondo comune omogeneo, preparerebbe agli studi propri di ciascuna professione e ad una più squisita emozionalità estetica. Questa cultura organata negli otto anni del ginnasio e del liceo non porrebbe capo ad una infeconda ginnastica mentale, ma allo sviluppo armonico del cervello con cognizioni importanti e necessarie. Intanto,

finchè la cultura che devono impartire il ginnasio ed il liceo non sarà intesa ed organata scientificamente e secondo i bisogni de' tempi, il ginnasio ed il liceo serberanno sempre il tipo del seminario: finchè lo Stato non farà rettamente uso del suo diritto e non affiderà l'educazione e l'istruzione civile a persone che sentano la civiltà e l'amino, noi non avremo mai omogeneità nelle nostre idee e nei nostri sentimenti: finchè le scuole tutte si fermeranno all'esteriorità e al formalismo, e lasceranno immutati i concepimenti fondamentali delle coscienze, il medio-evo regnerà sempre nel fondo delle nostre anime: e finchè tutto ciò sussiste, la concorrenza clericale sarà grande nell'istruzione pubblica, anzi siamo noi che consciamente o inconsciamente la favoriamo in mille guise.

LE NOSTRE UNIVERSITÀ

E

LE NOSTRE SCUOLE SECONDARIE

I.

Si è detto e ridetto mille volte: le nostre scuole secondarie abbisognano di grandi e profonde riforme. Non ostante però l'autorità e l'insistenza della critica scientifica, filosofica e pedagogica, le riforme non vengono e le aspetteremo ancora, chi sa quanto. Perchè ciò? È un perchè facile: noi non abbiamo neppure un germe di opinione pubblica su cose propriamente scolastiche, e l'opinione pubblica è la vera sovrana de' governi parlamentari. Nel nostro paese l'opinione pubblica è estranea a tutto ciò che risguarda *la scuola per la scuola;* sì, vi è proprio estranea. Se in questi o in quei fatti scolastici si riflettono per avventura spiccati interessi politici, o a queste o a quelle quistioni pedagogiche tocca la buona fortuna di apparire connesse a questioni politiche, allora, tanto quanto, le cose cangiano. Siffatte questioni scuotono i partiti; ne muovono le simpatie o il dispetto; son discusse; vanno innanzi; maturano. Disgraziatamente però le riforme, di cui abbisognano gli studi secondari, non han proprio alcuna solidarietà apparente colle odierne questioni politiche: esse quindi restan lì, enunciate nei libri o nelle riviste, ma non invadono le coscienze, non ne scuotono l'apatia o l'indifferenza.

Questa condizione degli animi intorno alle questioni pedagogiche è un fenomeno complesso, ma non inesplicabile. Tuttavia non pare a me che lo spieghi quel principio dello Spencer, secondo cui l'uomo, civile o selvaggio, tiene più al parere che all'essere, più all'ornamento che

al vestito. Questo principio, come legge generale, riesce men vero di quella *dignità* del Vico: *l'uomo naturalmente bada prima al necessario, poi all'utile, indi al dilettevole.* Noi oggi siamo di certo un po' disorientati in tutte le grandi questioni della vita e anche nelle questioni pedagogiche; ma le cause non si assommano in principii generali: le cause son molte e relative alla natura, alla costituzione e allo sviluppo della nostra società. E, pei fatti pedagogici, cause principali e consociate fra loro sono: la natura della funzione della scuola nella società nostra, tanto complessa e tanto diversa da quella d'ogni altra epoca storica: le condizioni dell'evoluzione morale e politica de' popoli moderni, la quale ancora non concede agli elementi nuovi di spogliarsi e trionfare dei vecchi; in ultimo, gli istinti ed i gusti delle classi dirigenti. Delle due prime dissi altrove; qui rischiariamo un po' questa terza causa, anche perchè essa sola ha attinenze maggiori e più dirette col soggetto di questo scritto.

II.

La borghesia dà il tono alle nostre società, e, checchè suonino i nostri dommi d'eguaglianza curialesca, solo essa ha interessi diretti nelle scuole secondarie. Ma la borghesia, così come non è riuscita a formarsi costumi a sè o proprie convinzioni, è molto lontana, anche oggi, dall'avere elaborato nella sua coscienza il contenuto della vita e dall'averne valutati i rapporti intimi coll'educazione e l'istruzione. Piena d'ardire e d'iniziativa, ma senza seria preparazione alla vita sociale, la borghesia ha seguito l'esempio della nobiltà. Questa si lasciava guidare dalla Chiesa, quella s'è data anima e corpo allo Stato; allo Stato rappresentato da un' oligarchia rumorosa e dottrinaria: l'una e l'altra si son fermate all'esterno delle cose. L'ascendente sociale: ecco quello solo che la borghesia vede, valuta e ammira nelle scuole. Che le scuole siano tutte sue;

che lo Stato non ispenda che pe' licei, i ginnasi, gli istituti tecnici e le università, e quasi si disinteressi della cultura popolare; questo è in sostanza il suo domma fondamentale di politica pratica. Della vita interna di tali istituzioni essa poi non si occupa. Quanti padri prendon cura di quello che vanno a fare i loro figliuoli nei ginnasi, nei licei o negli istituti tecnici? Ciò non toglie, che molti di codesti padri lavorino o vivano fra privazioni, affinchè i figli possano frequentarli. Il nostro insegnamento secondario dà risultati molto magri; ma chi se ne commuove? I più intelligenti fra i padri di famiglia sanno che gran parte degli studi, fatti dai loro figliuoli negl'istituti secondari, riescono uggiosi, di nocumento allo svolgimento fisico e intellettuale, di poco profitto per la vita. Codesto, via, lo sanno; ma chi se ne dà pensiero? Tanto, è con quegli studi che si arriva alle grandi professioni sociali, e ciò basta. Vi si arrivi per una via cosparsa di rose o di triboli, sani o sciancati, ciò non pare loro che meriti considerazione. Non pochi fra i padri di famiglia han dovuto dolorosamente esperimentare che le nostre istituzioni scolastiche secondarie, in luogo di favorire le vocazioni e coordinarvisi, le presuppongono belle e formate in un'età in cui, salvo eccezioni rarissime, mancano del tutto; e ciò col triste effetto di sconcertare gl'interessi delle famiglie e crescere alla società il numero degli spostati. Ma a chi la tocca la tocca, e via. E i figliuoli, alla lor volta, divenuti padri, coll'eredità paterna ereditano l'indifferenza pe' problemi scolastici. Volgersi indietro nella vita e guardare il solco d'esperienza amara lasciato nelle scuole; guardare a quello che avrebbe potuto impararsi in certa età e non s'imparò, perchè non fu insegnato, o lo fu male; a quello che si credette aver inteso e non s'era inteso, perchè incomprensibile per sè o per l'età: a quanto con lunghi stenti si fissò nella mente, ma ne volò via, come arena in un turbine, perchè senza addentellato nelle leggi generali e costanti della nostra esplicazione mentale; volgersi indietro a considerare tutto codesto

non pare ai figli cosa seria, come non parve ai padri; e l'onda dell'indifferenza si fa sempre più grossa e larga su i problemi pedagogici della nostra vita scolastica. Oggi siamo a tale, che non solo i tanti problemi scolastici degli istituti secondari non c'interessano, ma non ci s'interessa neanche del massimo di questi problemi: non ci s'interessa nè pure di sapere se il personale che è destinato ad insegnare negli istituti secondari ha, o no, nelle università e negli istituti superiori, una preparazione adatta al suo ufficio.

III.

Spieghiamoci bene.

I giovani che escono dalle università e dagli istituti superiori sanno cento e mille volte di più di quel che devono insegnare ne' ginnasi, ne' licei, nelle scuole tecniche, negli istituti tecnici o nelle scuole normali. Anzi, molti di questi giovani, nelle università, non solo appresero e approfondirono dottrine importanti, ma vi formarono abitudini mentali di ricerche, che porteranno fuori con onore dei maestri e del paese. Di ciò non v'ha dubbio. Non v'ha dubbio neanche che l'attività e la cultura di questi giovani influì assai perchè l'elemento pretino e fratesco, racimolato, nel 1860, di qua e di là con speranze vane di conciliare Chiesa e Stato, e allogato ne' nostri istituti secondari, non trasformasse in noiose arcadie le nostre scuole. Tuttavia non è questa la questione. La questione è: questi giovani, che nelle università hanno imparato tante cose, che sanno tanto, hanno, con ciò solo, una preparazione adatta per insegnare nelle scuole secondarie?

A me non pare.

Cosa sanno infatti questi giovani *specialisti*, sì ricchi di cultura, quale in lettere, quale in matematica, quale in scienze fisiche e naturali, che sanno di tutto quell'insieme di scienze sociali, psicologiche ed etiche, che sole

mettono in grado d'aver almeno un'idea della scienza e dell'arte di educare e d'insegnare? Quale prova han dato questi giovani dottori d'essere buoni all'insegnamento o di avervi attitudine? Che sanno essi di scuole, di metodi, di legislazione scolastica e via dicendo? Non ne sanno nulla. Salvo i laureati in filosofia, che possono avere qualche idea fruttuosa di metodica e di psicologia pedagogica, tutti gli altri son come tavola rasa. E il torto non è loro: il torto è delle università e degli istituti superiori, che li credono preparati all'insegnamento, quando non lo sono; che stimano la cultura speciale di una data facoltà bastare a tutto, contenere in sè tutto, anche la scienza, anche l'arte d'insegnare. Abbiam finito di essere arcadi nella letteratura; quando finiremo d'essere arcadi nella vita scolastica?

IV.

Ragioniamo con un po' di calma.

Per credere i giovani, che escono dalle università, per ciò solo che sono addottorati in lettere, in matematiche, in legge, in scienze fisiche e naturali, preparati all'insegnamento secondario, tre ipotesi possono esser fatte. *Primo:* non esiste scienza ed arte d'insegnare; basta sapere per insegnare; basta ben sapere per insegnar bene. *Secondo:* esiste scienza ed arte d'insegnare, ma esse, per ciò che riguarda l'insegnamento secondario, si apprendono nelle università, per ciascuna materia, dai singoli professori. *Terzo:* esiste scienza ed arte d'insegnare, e sebbene non si apprendano nelle università, tuttavia son cose di sì poco rilievo da bastare a supplirvi la mente aperta e la riflessione vigorosa de' nostri giovani dottorandi e dottorati.

Esaminiamole.

Che, in modo assoluto e sempre, non basti neanche *il saper bene* per insegnare, non dico bene, ma almeno mediocrissimamente, è una tesi di facile sviluppo e dimostra-

zione. Se l'uomo adulto è psichicamente diverso dal fanciullo, dall'adolescente, dal giovine, e, per le varie e successive età, vi ha poteri diversi di acquisizione di sentimenti e di animo, e, perciò, esigenze diverse nelle forme di cultura e nel modo di presentarle; se le forze psichiche, le quali nell'adulto si specializzano e acquistano come una indipendenza le une di fronte alle altre — il sentimento a sè, il pensiero a sè, la volontà a sè — sono invece, nelle età dello sviluppo, commiste fra loro a segno, che lena e luce del pensiero è quasi esclusivamente l'interesse del sentimento, e le forme del sentimento e i gradi di riflessione, fatalmente, determinano la meccanica dei motivi per le azioni; se la vita psichica rispecchia lo svolgimento dell'organismo fisico, e lo svolgimento dell'organismo fisico plasma e configura in modi diversi l'anima; se la vita individuale ritrae, nella sua formazione, graduatamente e diversamente l'influenza sociale, e una tale influenza agisce su ogni nostra attività; se tutto ciò è vero, una scienza dell'educazione ed un'arte d'insegnare riescon verità ovvie e l'errore che *saper bene*, sia sempre, per sè, *saper insegnar bene*, appare addirittura una mostruosità antropologica, psicologica, sociologica, pedagogica. E tale errore sapete, nondimeno, ove trova la sua sorgente? La trova negli istituti superiori e nelle università; nel credere cioè, che le condizioni del discente siano, nelle università, identiche a quelle degli istituti secondari. Invece troppo apertamente tutto varia dalle scuole secondarie alle università, tutto v'è diverso di qua e di là. Nelle università s'insegna ad individui, in cui l'evoluzione mentale, morale, fisica, è compiuta o si suppone compiuta. Nell'università il professore parla a giovani, in cui l'interesse del vero, del bello e del buono stanno a sè, o si suppone che stiano. Nell'università v'è l'uomo fatto e non l'uomo in formazione, e s'è come già stabilito un equilibrio fra la vita individuale e la vita sociale. Qual meraviglia dunque che, nelle università, il professore, trattando di una scienza speciale, tenga sol conto delle esigenze di essa e delle professioni

cui è indirizzata? che nelle università al professore non abbisogni nessuna speciale preparazione didattica, e saper bene sia, per lui, anche saper bene insegnare, e la logica scientifica s'immedesimi colla logica didattica? Non solo non vi ha meraviglia, ma la cosa, anzi, non potrebbe accadere altrimenti. Ma è poi la stessa la condizione degli istituti secondari? Sono identiche le condizioni dei discenti qua come là? V'ha, negli istituti secondari, quell'indipendenza di materie che trovasi nelle università? Le lezioni degli istituti secondari, sono esse intermittenti, come quelle degli istituti superiori? Mirano gl'istituti secondari a scopi puramente professionali o non son chiamati invece a raggiungere scopi più universali e complessi? Dunque? Dunque nell'università saper bene è anche saper bene insegnare; negli istituti secondari, saper bene non include, per sè, nessuna condizione per insegnar bene. Ci si rifletta; saranno riflessioni utili per tutti, perchè è solo da tali riflessioni, che può svolgersi netto il concetto della vita interna della scuola secondaria.

Passiamo alla seconda ipotesi; cerchiamo, cioè, se le norme d'insegnamento per gli istituti secondari possono dirsi, in certo modo, apprese nelle università dai singoli professori, allorchè svolgono le materie loro affidate.

Qualcuno ha lasciato precisamente sospettare codesto. Eppure tale opinione è insussistente, ed essa non può accreditarsi che in due specie di individui: in chi non ha mai insegnato negli istituti secondari o in chi non ha mai messo piede nelle università. Difatti: lasciamo da parte che la cultura universitaria non rifà la cultura degli istituti secondari, ma la presuppone: lasciamo da parte che l'interesse scientifico è a sè nelle università, mentre invece, negli istituti secondari, nessun insegnamento è a sè, nessun insegnamento è dato per solo fine istruttivo, ma tutti per fine istruttivo ed educativo: sì, prescindiamo pure da tutto codesto. Come, nondimeno, lealmente convincersi che il professore di Fisica, di Geometria analitica, superiore o projettiva, il professore di

Mineralogia, di Geologia, di Anatomia comparata o altri, mentre è chiamato ad esporre la propria scienza a sè, ne' risultati ultimi e più comprensivi, nelle ricerche di oggi e ne' possibili trovati del domani, a delineare, dirò così, la carta geografica della scienza secondo le notizie degli ultimi esploratori, i propri sforzi e le proprie induzioni, possa nel tempo stesso compiere un ufficio tutto diverso: possa cioè ammaestrare non in quello che insegna, ma in quello che non insegna: non in quello che espone, ma in quello che non espone e non potrebbe esporre, e tutto ciò supporre che sia fatto in relazione a scopi diversi, a materie diverse, ad età diverse? Ora è appunto sotto tali stranezze e contraddizioni, che si annidano i nostri pregiudizi scolastici. — Si dirà: ma oltre le lezioni vi sono le conferenze. Sia. Ma, anche supposto che tutti i professori universitari facessero delle conferenze, quale, salvo casi eccezionali, potrà essere il significato di queste conferenze? Serviranno a rendere nella mente de' giovani più lucida la materia insegnata, ad istradarvi meglio la loro riflessione. Come però figurarsi che queste conferenze trascendano il limite dell'insegnamento speciale delle materie universitarie e invadano altro campo? — Ecco: l'insegnamento universitario compie benissimo il suo ufficio, ma non compie che il suo. Credere preparati i nostri giovani all'insegnamento secondario dalle facoltà universitarie o dagli istituti superiori è un'ubbia; un'ubbia che caratterizza la piccolezza del nostro concetto pedagogico degli istituti secondari. Noi tutti siamo usciti dalle università e arrivammo al magistero dell'istruzione secondaria impreparati; impreparati, tanto da ignorare d'onde cominciare e dove finire, da ignorare teorica e pratica della scuola. Cominciammo a caso, e a caso andammo innanzi. Se l'insegnamento secondario ha professori valenti, e ne ha pochi, ma ne ha, essi si formarono a proprie spese, con esperienza propria, e spesso con esperienza dolorosa.

Abbiamo ora la terza ipotesi. Il legislatore pare che

conti sovra di essa; anzi, che dico: pare? vi conta, di fatto, moltissimo. Come altrimenti spiegare, che negli esami di abilitazione all'insegnamento secondario, fin la scienza dell'educazione, la quale, sia detto fra parentesi, non è da sola una preparazione all'insegnamento secondario, sia lasciata da banda? « Io sostengo » dice il professore Angiulli « che un maestro il quale ignori la storia della scuola manca dell'erudizione più intimamente connessa col proprio ufficio, ignora la genesi esplicatrice degli strumenti che adopera. » Sta bene. Ma se poi si ritenesse che cotali cose, per gl'istituti secondari, fossero delle inezie, che vorreste farci? Ciò anzi spiegherebbe perchè, mentre si lascia abilitare, senza cultura pedagogica, all'insegnamento delle scuole secondarie, si domandino esami di pedagogia per il diploma di maestro elementare, si instituiscano pei maestri elementari conferenze pedagogiche... Ci siamo intesi?

Ebbene, questa terza ipotesi è addirittura la più sciagurata delle ipotesi. Non occorre aver fatti profondi studi antropologici e sociali per intendere che una scientifica preparazione all'insegnamento è molto più necessaria per la scuola secondaria, che per le scuole elementari, e, per quella più che per queste, difficile, urgente, seria. Perchè l'epoca dello sviluppo, che richiede grandi cure educative, non è quella che va dai sei o sette anni ai nove o dieci, ma quella che dai dodici ai quattordici va in su. E gli argomenti per chiarire un tal fatto son molti. Ce ne porge l'anatomia, la fisiologia, la psicologia, la sociologia, ne troviamo nell'istessa natura e nello stesso sviluppo dell'organizzazione scolastica. La sola difficoltà in tal materia è di dir tutto in poco.

L'anatomia ci mostra questo fatto complesso. Il cervello, fino ai sette anni, cresce rapidamente; dai sette ai quattordici meno rapidamente; dai quattordici ai venti assai lentamente. Orbene: credete che il cervello sia un ordigno che non abbia nulla a vedere collo sviluppo psichico? In tal caso, perchè non provarsi a respirare senza

polmoni o a moversi senza gambe? Ma per tutti coloro, il cui spirito non è preoccupato da simili stranezze, il fatto anatomico ha significato pedagogico, importante, capitale. Costoro devono conchiudere che la maggiore o minore rapidità nell'accrescimento del cervello è cosa ben seria: devono vedere additati in essa quei periodi di nostra esistenza, in cui la spontaneità della natura, per esser molta, lascia poca parte, e solo negativa, alla azione umana, e quei periodi in cui, per essere lenta la natura, più ampia e più positiva deve riuscire l'azione dell'uomo. Questa è la sola interpretazione logica del fatto che può dare la filogenia. E vero però che la filogenia è la sintesi di molte scienze in gran parte nuove: è vero che molte tradizioni pedagogiche antiche e moderne e la parola stessa pedagogia son contro tal tesi. Ma chi non sa oggi che certe tradizioni, per essere antiche, diffuse o acclamate, non ne viene che sian vere? Chi non sa che le scienze antropologiche han fatto più progressi negli ultimi vent'anni, che da Aristotele a Cuvier? E lo studio comparato degli animali corrobora in tutto e per tutto questa interpretazione dell'anatomia umana e ne rende impossibile altra. Nella stessa addomesticazione degli animali, il momento più difficile si ha quando l'individuo acquista gli istinti specifici, le abitudini, le inclinazioni proprie del tipo cui appartiene, e non nei primi momenti della vita, in cui le attività son come fluttuanti od indistinte. La vecchia Pedagogia, esagerando l' infanzia, vedeva il lato facile della questione educativa, non il difficile. Facilmente si agisce su l'infanzia, ma l'azione su l'infanzia, massime se non continuata, sparisce. L'infanzia e la fanciullezza son più la natura o l'umanità naturalizzata che l'umanità vera, libera, cosciente; lasciano più posto al processo ereditario che ai fatti di adattamento.

La fisiologia poi, su tale questione, ha argomenti più decisivi ancora. Tutte le funzioni proprie di un essere non si rivelano fin dapprincipio; d'altra parte, l'essere non è quel dato essere, se non quando è in grado di sen-

tire tutti i bisogni della sua natura. Chi non sa quale grande sconcerto apporti alla nostra vita psichica il passaggio dall'adolescenza alla gioventù? quali nuove forze e nuove emozioni intellettuali susciti? Ripetiamolo: la vecchia Pedagogia vedeva il difficile dove è il facile. Difficile non è educare il fanciullo; difficile è educare l'adolescente, il giovane, ordinare tutto quel complesso di attività, che son le vere attività umane e che non appariscono bene che nell'adolescenza e nella gioventù. Nella prima età, anche fisiologicamente, non c'è l'uomo; ed è quando apparisce l'uomo che comincia davvero il problema umano dell'educazione.

Dal punto di vista psicologico e sociologico poi, nell'età degli istituti secondari non si hanno più solo piaceri e dolori organici o animali, si hanno forme indefinite d'emozioni: nell'età degl' istituti secondari i fatti intellettuali si distaccano sempre più dai segni immediati; le intuizioni cedono il posto ai concetti, e i concetti entrano in svariati e complicati rapporti; il potere d'acquisizione si rende più solido; la cultura si soggettivizza; le forme emozionali e intellettuali si compenetrano, si unificano, si fondono; ogni progresso educativo prende forma personale. In quest'età un'idea può essere la stella polare della vita, un affetto può determinare la corrente permanente nella fiumana delle passioni e padroneggiarne la condotta. È l'epoca della vera *selezione* psichica; della grande, della feconda *selezione.* Il fanciullo è sempre il fanciullo; la primavera è bella, ma nessuno domanderà ad essa i frutti che dà solo l'estate. Se inoltre considerasi che il processo educativo deve tendere ad esplicare ed adattare l'individuo all'ambiente sociale, chi può dire, colla natura sì complessa della nostra vita sociale, che ciò possa raggiungersi nelle scuole elementari? Dunque, anche sotto questo aspetto, il vivo del problema pedagogico si rivela nella sua importanza sociale nell'età degl'istituti secondari; e perciò, nonchè ritenere non necessaria una preparazione pedagogica per gli istituti secondari, essa è necessariis-

sima; e non ha compreso la funzione della scuola nella società nostra, chi, trattando di Pedagogia, parla solo di bambini, di fanciulli, e di simili inezie.

Ma non basta.

Esaminate la natura dell'organizzazione scolastica e specie la costituzione dei ginnasi e dei licei, e voi arriverete, per altre vie, all'istessissima conclusione. Giacchè il punto di maggiore complessità dell'organizzazione scolastica di una nazione non è l'università: l'università ha cattedre più svariate, ma gl'insegnamenti vi sono indipendenti gli uni dagli altri, indipendenti le une dalle altre le facoltà. La maggiore complessità di costituzione organica, nella vita scolastica di un paese, si realizza negli istituti secondari. Qua molti insegnanti, e per parecchi anni di seguito, han l'obbligo di lavorare concordi a formare una cultura generale, base a grandi professioni future, o preparazione immediata ed indispensabile a piccole professioni. Qua la cultura deve essere anche educazione, e mirare a formar l'uomo completo. Se vi ha dunque forma scolastica, che esiga grande preparazione in chi deve insegnare, è questa la scuola secondaria. Oggi non solo in Germania, ma in Francia e altrove, le maggiori questioni pedagogiche si aggirano su problemi delle scuole secondarie. Si può dire anzi, che sia questo il ramo veramente nuovo della Pedagogia contemporanea.

Noi siamo arrivati in forma sommaria, ma analitica, a due risultati. L'uno questo: la borghesia è indifferente alla vita intima della scuola. L'altro: l'università non prepara all'insegnamento secondario, sebbene gl'istituti secondari diano tali insegnamenti, occupino tale età e si propongano tali scopi che richiedono, più d'ogni altra forma scolastica, speciale preparazione. Quali le conseguenze pratiche di questo stato di cose?

V.

Le conseguenze pratiche sono molte.

I professori entrano nell'insegnamento secondario senza coscienza del proprio ufficio; cominciano come mestieranti e, la più parte, restano mestieranti, sono sballottati di qua e di là dal mondo burocratico, indispettiti, impermaliti. Essi vivono *colla scuola*, ma non *per la scuola*. Senza coscienza del loro essere, la scuola non rappresenta per essi alcuna idealità; spessissimo è una noiosa realtà. Quindi l'atonia de' nostri istituti secondari, atonia che nessuna circolare ministeriale vale a scuotere; quindi l'impossibilità, nelle ispezioni governative, anche fatte con chiara coscienza pedagogica, di apportare alcun vantaggio reale alle scuole; quindi la scuola anzichè scuotere l'indifferenza delle famiglie, la sanziona; anzichè correggere gli istinti apatici della nostra borghesia, per tutto quello che è vita della coscienza, li rafforza.

E che noi non si esageri lo dicono chiaro, per non toccar d'altro, le *cronache* dei nostri licei. Quanti sono gli argomenti delle dissertazioni che ritraggon la vita scolastica? Queste, quasi tutte, si aggirano su studi speciali, su argomenti dottrinali. Avrebbero potuto essere pubblicate, con maggior convenienza, nei resoconti di un'accademia: esse mancano di qualsiasi colore o intonazione scolastica. E da ciò segue poi che manca da noi la critica scolastica fatta dalla scuola stessa; segue che i professori son da noi nell'impotenza di far fruttare anche quel tanto di buono, che è ne' regolamenti governativi per le scuole.

Mi spiegherò alla lesta su questi argomenti.

VI.

È un errore l'istituto tecnico accanto al liceo, perchè l'istituto tecnico, battezzato come cultura professionale, esce poco dal campo delle teorie, ed il liceo, battezzato come organo di alta cultura generale, è invece un istituto di preparazione classica. È un errore il ginnasio indipendente dalla scuola tecnica: l'uno e l'altra sono un raddoppiamento inutile di cultura preparatoria. È un errore l'identità nei programmi della scuola normale maschile e della scuola normale femminile; chè, se l'una e l'altra sono rivolte a formare degl'insegnanti elementari, i bisogni educativi dei sessi non sono gli stessi. Questi e simili errori mostrano apertamente quanto sia meccanica e fittizia la nostra organizzazione scolastica; quanto essa sia stata, dirò così, costrutta in aria e fuori del controllo di bisogni sentiti e viventi nella coscienza pubblica. Tuttavia, questi e simili errori son come mali costituzionali della nostra organizzazione scolastica, cui occorre cura radicale. Ma dove dovrebb'essere fatta la diagnosi minuta? La diagnosi minuta dovrebbe essere fatta dagl'istituti stessi; dagli istituti stessi dovrebbero essere suggeriti i rimedi, le cure. Ciò intanto, col personale insegnante dei nostri istituti, è impossibile. Ponete: un preside di liceo non è preside perchè sa più dei professori. Oibò! è già molto se, fra i suoi titoli, può accampare degli anni di più nella sua fede di nascita e la competenza eguale in *temporibus illis* a quella de' suoi colleghi in una data materia. In quanto a cultura pedagogica e didattica è allo stesso grado de' suoi subordinati; e perchè *nemo dat quod non habet,* la diagnosi dei mali costituzionali dei nostri istituti scolastici non è fatta negli istituti, nè dai professori, nè dai presidi; e la scuola resta indifferente alle riforme della scuola. Si aspetta tutto dall'alto, e si vive nelle scuole da buoni maomet-

tani. In Italia non abbiamo neanche una Rivista che discuta i problemi pedagogici delle scuole secondarie! Ma lasciamo ciò da parte. Abbiamo, nei nostri regolamenti scolastici governativi, disposizioni, che, con un corpo insegnante meglio preparato al proprio ufficio, potrebbero riuscire utili; invece, coll'attuale stato di preparazione didattica, più che volgere le cose al bene, le volgono al male. Citerò degli esempi. Nei ginnasi, fino a poco tempo fa, era prescritto di cominciare coi trecentisti. Era questo un grosso errore pedagogico. Sta bene. Ma se un professore fosse stato ben preparato al suo ufficio, non avrebbe potuto scegliere, fra i trecentisti, de' luoghi adatti all'età dei giovanetti e meno lontani dalla lingua vivente? Cosa facevano per contrario i nostri professori? Prendevano un classico, l'aprivano e andavano avanti. Non erano forse così d'accordo col regolamento? Ma sicuro. Le cose son ora migliorate; ma non potranno mai mutare a segno che un regolamento, sia pur ottimo, valga di più di un professore mediocre.

Andiamo avanti. Pel liceo vi è un programma di fisica e di chimica che non è gran cosa. Sapete intanto che si fa dalla più parte dei professori? Essi non credono d'aver esplicato il programma governativo, se non svolgendo tutto quello con cui le tesi del programma hanno relazione. Ma quale è il risultato? Il risultato immediato è che gl'istituti secondari, pur avendo còmpito diverso dalle università, parodiano le università; il risultato mediato si raccoglierà agli esami di licenza, ove questi giovani, cui sono state svolte le leggi dell'Ohm, cui furono fatti tanti e svariati esperimenti, si lasciano confondere dalla distinzione tra termometro e barometro, e non vanno più in là, massime nei licei, della formula dell'acqua. Eppure, che volete? Il professore ha fatto tutto quello che credeva di dover fare. Egli non aveva ricevuto che preparazione scientifica ed ha fatto nel liceo o nell'istituto tecnico della scienza, molta scienza, sola scienza, scienza per la scienza. Se gli alunni non hanno profittato, quali ammaestramenti

avevate dato ai professori nelle università o nelle scuole superiori per raggiungere questo profitto? Dovevano far ripetere gli alunni, ed hanno fatto ripetere; sissignori, han fatto ripetere. Se quello che pareva luce nei cervelli s'è trasformato in fitta tenebra, che cosa potete rimproverare agli insegnanti? — I giovani non istudiano, ecco l'eterno ritornello de' professori. Essi non sospettano neanche che avrebbero potuto insegnare altrimenti. Hanno insegnato come loro era stato insegnato; e più che chiaramente e nettamente infilzare delle idee, avevano essi visto fare altro nelle università? avevano altro obbligo di fare? — Ripetiamolo: i regolamenti, anche ottimi, non formano una scuola. È vero che con un po' di indulgenza agli esami l'acqua sporca resta in casa; è vero che, dalle prove degli esami, verrà fuori una media, che stabilirà il maggior profitto delle scuole pubbliche sulle private, e ciò basterà per giustificare i milioni che lo Stato vi spende; ma tutto codesto non è che lustra, apparenza, fumo. — Guardate l'insegnamento della storia. Il professore ha esplicato, e come! i programmi governativi. Si doveva parlare della guerra de' Trent'anni, della successione di Spagna, della Rivoluzione francese: ebbene, tutto fu fatto. Furono indicate le singole battaglie, declinati i nomi di tutti i capitani, descritte le posizioni delle armate, le vicende de' partiti, ecc. Che doveva fare dippiù il professore? Ma agli esami vi è una confusione di tutto; nulla di quello che fu studiato resta per la vita. — Che farci? Il professore ha insegnato come gli fu insegnato nelle università; egli non sa neanche che si avesse potuto insegnare diversamente; ciò non l'ha neanche sentito dire. E se al lavoro apertamente non risponde il profitto, c'è il ritornello: i nostri giovani non istudiano. — Agli esami di ginnasio o di liceo, altro che progressi in latino e greco! non si sa scrivere l'italiano. Molti trovano che nei licei o negli istituti tecnici si scrive peggio che nelle scuole normali maschili e femminili. — Che farci? non furono forse letti tanti canti di Dante, imparati a memoria tanti sonetti del

Petrarca, commentata tanta prosa del Machiavelli o del Tasso? E non era questo che doveva fare il professore secondo i regolamenti ministeriali? e non è questo che egli aveva visto fare nelle università? Anzi, questi bravi giovani usciti dalle università, in più luoghi del tale o tale altro classico, han fatto osservazioni argute, molto argute; parlando del Leopardi hanno aggiunte nuove ricerche sulla sua balia; del Foscolo, su le sue amanti, e via dicendo. Che volete di più? — Ripetiamolo ancora: un ottimo regolamento non fa la scuola. — E questa mancanza di preparazione all'insegnamento nei nostri professori, non solo ne fa de' mestieranti, li assonna e li rende incapaci d'interpretare i regolamenti ministeriali, ma per mancanza di essa non possono neanche formarsi un concetto esatto di certe prescrizioni governative di vera importanza pedagogica. Tali: il programma didattico, le adunanze bimestrali, la relazione finale, ecc. Che è il programma didattico de' nostri professori? È una parafrasi del programma governativo: fatto una volta, il professore ritiene una pedanteria il rifarlo. E nel programma un professore diligente ebbe cura di far entrare l'indice di tutto un trattato, di un buon trattato. Non basta forse? E il professore, in iscuola, si terrà stretto al suo programma, e dirà tante cose; tutto quello che può dire; tutto il dicibile. Se nella classe incontra uno o due giovanotti di bella vocazione per la sua materia, quest'uno o due faranno progressi; tutti gli altri profitteranno poco o punto. Ma che per questo? Il conforto è lì pronto: i nostri giovani non istudiano. E riassicurati così dell'esito infelice, non si tornerà mai più su i programmi didattici, non vi si penserà neanche.

Ora, con questa cultura didattica, che serietà volete che abbiano le adunanze bimestrali de' nostri ginnasi e licei? Guardatene i verbali delle sedute; si somigliano come tante gocce d'acqua. I professori non sanno proprio che dirvi. — Come? Concordino fra loro i programmi d'insegnamento. — È presto detto. Ma in nome di che

il professore d'italiano, poni, o di storia, farà delle osservazioni al tale o tal altro suo collega? L'università fece degli *specialisti*, e tali essi restano negli istituti secondari. Che dire poi delle *relazioni finali?*

Ecco: la borghesia, che sola ha degli interessi diretti nelle scuole secondarie, non se ne occupa: le scuole secondarie, che più di ogni altra scuola abbisognano di professori preparati ad insegnarvi, li hanno invece impreparati: effetto di tutto ciò è che, all'indifferenza borghese per quanto è spirituale ed umano, si aggiunge l'indolenza della scuola; la mancanza in essa di vita propria, e l'impossibilità di riforme suggerite e maturate dall'esperienza scolastica. Per ultimo, in un tale stato di cose, quel tanto di buono che è nei regolamenti scolastici riesce impotente a produrre buoni frutti. Nessun regolamento può surrogare la capacità dell'insegnante. V'è del marcio e del gran marcio nelle nostre scuole secondarie; e non è questo o quel Ministro d'istruzione pubblica che le scombussola con de' regolamenti nuovi: il malore è grave e tiene a cagioni molte e remote. Ma dobbiamo restringerci a questa conclusione del tutto negativa e limitarci ad essa?

VII.

La scuola è un organo sociale e vive e svolgesi in relazione ad altri organi. Se questo organo langue e l'attività sua è poca, è a tutto l'organismo sociale che devesi guardare. Le riforme sociali, siano esse pedagogiche, economiche, politiche, giuridiche, hanno oggi essenzialmente bisogno di metodo scientifico, di metodo sociologico. L'empirismo è tendenza antiscientifica negli studi e nella vita pratica. In politica, in pedagogia, in economia, in legislazione, l'empirismo si risolve in un processo di espedientucci: vivacchia, ma non vive; disfà domani quello che fa oggi; agita, ma non crea; sembra progresso

ed è moto convulsivo. Figlio dell'empirismo, nelle cose sociali, è l'opportunismo. L'opportunismo è l'opposto dell'evoluzionismo. L'evoluzionismo vede le cause de' mali e le cura nelle loro radici: l'opportunismo o non conosce le cause, o conoscendole le lascia da banda: la sua cura è cura estrinseca, è cura sintomatica, palliativa, infeconda. L'uno temporeggia per abitudine e senza criteri, è sempre in ritardo, ignora il suo punto di partenza e quello di arrivo; l'altro è moderato per criterio maturo e complesso, le riforme non attua le une dopo le altre, quasichè i fatti sociali formassero de' gruppi indipendenti, ma le promuove simultaneamente, in ordine alle esigenze vere e agli interessi di tutti, coordinandole al moto del passato e alle aspirazioni dell'avvenire. Oggi trionfa ancora nelle cose sociali l'opportunismo. Per la pedagogia quindi ritienesi di migliorare la scuola, di sollevarla o raddrizzarla, astraendola dal tutto sociale, medicandone questo o quel lato, ma non il tutto, prediligendo rimedi esteriori e spesso illusori. Così: si vuol scuotere l'indolenza pubblica per ciò che riguarda le scuole secondarie? Ebbene, si astrae il fatto scolastico dagli altri fatti, come se quell'indolenza fosse un fenomeno a sè; si rettoricheggia su le attinenze necessarie fra la scuola e la famiglia, quasi che i fatti morbosi di una società cedessero alle chiacchiere. Vuolsi impedire che molti padri spingano i loro figli agli studi secondari? Ebbene, si aumentano le tasse, s'inceppa in mille modi la libertà dei cittadini, si complica l'amministrazione scolastica, si rendono difficili gli esami, si creano mille catene e mille soprusi. Tutto ciò pare a molti fiore di senno politico e pedagogico, e non è invece che barocchismo teorico e pratico. Si vuole rendere più fruttuosa la scuola? Ebbene, si fanno dei regolamenti; si terrorizzano con circolari i professori; si meccanizza la vita scolastica. Quale poi il risultato? Chiacchiere aggiunte a chiacchiere; disorientazione maggiore degli spiriti; maggiore malcontento ed incertezza. I mali, che si volevano curare con quei rimedi, restan

tutti; i rimedi non hanno raggiunto che un solo effetto: li hanno cresciuti. Ora, per l'evoluzionismo, questo sistema di separazione de' fatti sociali, questo sistema di cura sintomatica o di pannicelli caldi, che dir vogliate, è un nonsenso scientifico e sociologico. L'indolenza borghese per le scuole secondarie non si scuote astraendo la scuola dal tutto sociale, ma promovendo nel tutto sociale quelle istituzioni che guidano la coscienza pubblica a interessarsi della vita della scuola; non si scuote che promuovendo riforme che diano miglior assetto alla società e a ciascuna classe la coscienza della funzione che vi compie. La scuola non istà a sè. Per l'evoluzionismo, non si avvivano le nostre scuole secondarie, schiacciando, come s'è fatto in Italia, l'insegnamento privato; non si allontana la piccola borghesia dal vano lustro delle grandi professioni, senza promuovere le piccole professioni e senza promuoverle tanto, che i vantaggi materiali e morali di esse siano molti e sensibili. Per l'evoluzionismo, la scuola secondaria non si ristora con un nugolo di circolari, le quali dicono tutte: fate così e non fate così; ma si ristora con poche leggi chiare e rispettate sempre. Quante volte i regolamenti di un Ministro hanno reso illusoria la legge? Quale è la legge che regola davvero la carriera de' nostri professori di scuole secondarie? Ponete che domani vi sieno vacanti dieci presidenze o provveditorati: chi vi sarà promosso? con quali criteri? Tutto è buio. Abbiamo fatto da poco una nuova legge su la costituzione del Consiglio Superiore d'Istruzione pubblica, ed era quella una buona occasione per fondare un'istituzione che giovasse a scuotere l'apatia pubblica per la scuola e ne avviasse le riforme legislative. Invece, che si è stabilito? Chi è chiamato a consigliare, a rappresentare la suprema funzione scolastica? L'elemento elettivo non è dato che dalle università. Ora le università sono certo i più alti corpi scientifici; ma segue forse da ciò che esse debbano essere la provvidenza scolastica della nazione? Intanto, quale interesse scolastico si ricompendia o si svolge in tali elezioni?

Nessuno. Le tali facoltà universitarie s'intendono colle tali altre, e le elezioni son belle e fatte. Nella suprema istituzione scolastica non v'è la scuola. Dalle elezioni verranno fuori bei nomi, nomi illustri! Sicuro. Ma quali questioni scolastiche si son chiarite in quei nomi? quali idee hanno fatto un solo passo innanzi con quelle elezioni? — V'è un'altra metà di consiglieri nominata dal Ministro. — Bene. Ma queste nomine cangiano proprio il significato del nostro Consiglio Superiore o non servono invece a controbilanciare il solo interesse vero di tali elezioni, la passione politica? E così il Consiglio Superiore non rappresenta nulla di vivo, e noi siamo sempre nel fittizio; siamo sempre nell'opportunità vuota, siamo sempre lontani dalla vita vera delle cose, dormiamo e addormentiamo la coscienza pubblica sui problemi scolastici. Fate invece che il Consiglio Superiore di pubblica istruzione sia l'espressione di tutta la popolazione scolastica ufficiale e privata e avrete subito cangiato sostanzialmente le cose. — Anche privata? — E perchè no? Quel tal concetto ieratico dello Stato, che hanno taluni, è miseria dottrinaria. — Fate che il Consiglio Superiore emerga da tutta la popolazione scolastica e che per gl'istituti secondari e le scuole popolari votino i padri o il rappresentante della famiglia e per gli istituti superiori gli alunni che li frequentano: fate che eleggibili siano tutti coloro che han titolo legale di professore o di maestro, determinando per legge quanti rappresentanti, fra quelli che hanno avuto i maggiori voti, debbano avere le università, l'insegnamento secondario e popolare, e avrete riformata la scuola nella sua base, comunicandole una vita reale e non moti inconsulti e passeggieri. In questo modo la scuola sarebbe, nelle sue più alte espressioni, politicamente democratizzata: sarebbe sottratta alla provvidenza universitaria o alla predilezione di un Ministro; le elezioni non sarebbero fatte su nomi, ma su cose; la famiglia sarebbe chiamata a compartecipare alla vita scolastica, e ne verrebbe fuori un'opinione pubblica scolastica, una vera e

propria opinione pubblica scolastica. Un Ministro saprebbe cosa vuol dire una data elezione e cosa non vuol dire. Ma ora che le leggi scolastiche non trovano modo d'uscire dal limbo degli uffici parlamentari, perchè manca l'opinione pubblica che le rimorchi; ora che i regolamenti piovono dall'alto, discussi postumamente da questo o quel giornale e spesso con interesse tutt'altro che scolastico; ora che non solo la questione scolastica non la si vede in relazione ad altre questioni, ma spesso nòn la si vede punto; ora che invece d'essere evoluzionisti siamo empirici, opportunisti e peggio, quale meraviglia che il pubblico non s'interessi alla scuola e manchi essa di vera e propria vita?

VIII.

Ma le riforme legislative riescirebbero esse stesse inefficaci, senza congiungervi quelle riforme della vita universitaria, che valgono a dare una adeguata preparazione a chi si destina all'insegnamento secondario. E queste riforme non consistono solo, secondo me, nel mettere obbligatorio lo studio della pedagogia per quanti dedicansi all'insegnamento. Ciò non basta. Lo studio della pedagogia non ha, nelle nostre università, e neanche nelle università straniere, il posto che gli spetta. La pedagogia, più che nel passato e nel presente, è nell'avvenire che acquisterà importanza. Da noi anzi, col Regolamento Coppino, s'è andati indietro. Il Regolamento Coppino rende obbligatoria la pedagogia solo agli studenti che aspirano alla laurea in filosofia. È cosa fin ridicola. Giustamente il professore Allievo scriveva: « Il Coppino gettò la pedagogia nel limbo della filosofia e gli studiosi di lettere possono andar sicuri di non patirne la iattura. A meraviglia! La facoltà di filosofia e lettere, che ha un carattere essenzialmente pedagogico, perchè intenta a formare gli istitutori per le scuole secondarie classiche, dovrà quasi vergognarsi della pedagogia, cacciandola in un angolo

come una reietta e nascondendola allo sguardo di tutti gli studiosi, tranne di quei pochissimi che aspirano a professare filosofia. A meraviglia! Tutti gl'insegnanti dei ginnasi e licei, eccetto i professori di filosofia, saranno i maestri e gli educatori della nostra gioventù senza nemmeno conoscere l'abbicì della scienza educativa, versatissimi poi *de omnibus rebus et de quibusdam aliis*. A meraviglia! Gli umili insegnanti delle tre prime classi ginnasiali e delle scuole tecniche dovranno contemplare le categorie iperuraniche della metafisica e spaziare per i campi elisi della storia comparata delle lingue classiche e neolatine, ma poi rimanere affatto ignari del come si educa lo spirito dei loro giovanetti. A meraviglia! Corre universale lamento che nelle scuole s'istruisce, ma non si educa, e il nostro Ministro fa il vuoto intorno la cattedra di pedagogia, quasichè chi semina vento possa raccogliere altro che tempesta. » E i Ministri venuti dopo non hanno riparato agli errori del Coppino. Eppure, il concetto pedagogico è tanta parte della vita letteraria e scientifica; non è solo una tesi filosofica. Tuttavia la preparazione all'insegnamento secondario non si raggiungerebbe solo collo studio obbligatorio della pedagogia; occorrono, secondo me, riforme più radicali e più complesse.

IX.

Chiunque ha un'idea dell'ordinamento del nostro insegnamento universitario, sa che per la medicina, per la legge, per la matematica v'è una naturale e logica distinzione tra gli studi teorici speciali e gli studi pratici e d'applicazione. La medicina ha le cliniche; la matematica le scuole d'applicazione; la legge, gli esami innanzi ad una Corte d'Appello. In queste facoltà universitarie vi ha un concetto fondamentale chiaro: si distinguono gli studi che preparano ad una professione da quelli che sono indispensabili per l'esercizio delle professioni stesse.

Ora questa naturale, logica e cronologica distinzione la cerchereste invano per le professioni dell'insegnamento. Anche là ove, oltre la facoltà, vi ha una scuola di magistero, l'insegnamento della facoltà e della scuola di magistero non formano due organi fondamentali con distinzione cronologica di funzione, ma si sovrappongono, il che rende illusoria la scuola di magistero e ne fa addirittura una scuola che non esce dall'orbita degli insegnamenti speciali. Ma non basta. Queste scuole di magistero, che sono *flatus vocis* e che non occorre neppure d'aver frequentato per insegnare, non s'estendono neppure a tutti gli insegnamenti delle scuole secondarie. Citerò un esempio. Abbiamo negli istituti tecnici l'economia politica, il diritto, la statistica, le lingue moderne, ecc. Ebbene, anche così in aria, quale scuola di magistero vi prepara? La scuola di magistero, dunque, in molte facoltà, che pure creano professori, manca; dove trovasi è una semplice illusione, perchè non ha scopo a sè e distinto; sempre, anche ad essere ciechi, è incompleta. Eppure nessuna riforma legislativa può riuscire feconda, se non si riforma, sotto tali importantissimi aspetti, la vita stessa dell'insegnamento superiore. La scuola di magistero dovrebbe venire dopo gli studi speciali di questa o quella facoltà; dovrebbe essere l'organo della funzione didattica delle università; dovrebbe essere non la scuola di magistero di questa o di quella facoltà, ma la scuola di magistero per l'insegnamento secondario e sorgere col concorso di professori appartenenti a facoltà diverse. Tali professori, lasciati da parte gli studi speciali, dovrebbero illustrare l'opera dell'insegnamento secondario per rispetto a' suoi scopi e ai mezzi come raggiungerli. Scuola seria sarebbe questa; scuola che obbligherebbe professori vari a ponderare i problemi pedagogici; scuola punto accademica, e che, per la sua unità didattica, sarebbe messa in grado di comprendere l'unità del processo educativo dei nostri istituti secondari. Tal scuola avrebbe ancora un altro vantaggio: essa, almeno entro certi limiti, non

renderebbe più immobili i professori nell'insegnamento di una materia, e renderebbe ad essi possibile una carriera, e colla carriera la coscienza di gradi diversi d'insegnamento.

X.

Come professione libera quella dell'insegnamento secondario è oggi infelicissima fra le professioni; come carriera governativa, è la peggiore delle carriere. Come carriera governativa, non è retribuita in relazione ai bisogni sociali; ha avvenire misero ed incerto; garanzie più formali che sostanziali. È ricca di una cosa sola: della pubblica indifferenza. Eppure, ove sono maggiori i sacrifici e minori i compensi, è là che trovansi le anime più generose, più ricche di fede, gli spiriti più eletti di un'epoca. Fortunato istinto del cuore umano questo, istinto che, fra sofferenze e privazioni, feconda e alimenta gli ideali dell'avvenire. E mai quanto oggi l'ideale della scuola ricompendia l'ideale della società. Occupiamocene: facciamo servire le riforme legislative e le istituzioni sociali a scuotere l'indolenza pubblica pei problemi scolastici; prepariamo con vere scuole di magistero i nostri giovani all'insegnamento secondario. È la scuola di magistero, come scuola teorica e pratica, non la facoltà, che può fare de' bravi insegnanti: la facoltà ha fatto e farà sempre de' giovani dotti, ma i giovani dotti non sono i professori.

L'Università e la Nazione [1]

L'università nostra non è in decadenza nè dal lato scientifico nè dal lato didattico; essa è però in isfacelo nella parte legislativa e regolamentare. — Spiegazione di questo curioso fenomeno, e sintomi che possono far sperare bene dell'avvenire. — Tipi di riforme universitarie vagheggiate in Italia, caratteri della riforma democratica e questioni fondamentali della medesima. — Il diritto dello studente dedotto dalla idea della università. — Libera immatricolazione. — Partecipazione del popolo universitario alle designazioni delle magistrature didattiche. — Libertà di studio. — Egualianza di tutti gl'insegnanti dinanzi al popolo universitario, come condizione essenziale della libertà di studio e della libertà d'insegnamento. — Il riconoscimento del diritto dello studente richiede riforma nell'organizzazione dell'università. — Titolo massimo di tal riforma dedotto dalla missione moderna della scienza per rispetto alla nazione e all'umanità. — Idea moderna dell'autonomia dell'università. — Idea moderna della natura dell'università e necessità di sostituirvi le *Sezioni* alle Facoltà. — Il diritto di libera docenza ricondotto al diploma universitario e sanzione della libera docenza per rispetto all'università e alla nazione. — Concorsi e nomine. — Perdita della titolarità professorale nell'ambito accademico. — Riassunto sintetico delle questioni trattate. — Principii psicologici e sociali inclusi nel diritto dello studente. — Le dottrine su l'autonomia universitaria, e come la nostra tesi ne dialettizzi il vero che contengono. — L'università o professionale o scientifica, e in che modo l'università professionale o scientifica, ma con carattere metapolitico, torni di vantaggio anche alla

---

(1) Conferenze tenute nel 1890 nell'Università di Pavia e di Bologna.

politica. — Idea generale delle *Sezioni* e come esse riconducono le università tutte allo stesso grado, e le rendono differenti solo fra loro per sviluppo. — La libera docenza come professione indipendente. — Come tutte queste idee fondino il Comune scientifico moderno diverso dal Comune accademico medioevale. — Correlazione fra le idee fondamentali che costituiscono il Comune scientifico. — Lo studente e le riforme scolastiche.

I.

Lasciamo da parte gli esordi e i complimenti.

L'università nostra degli ultimi trent'anni non può essere giudicata in blocco. È necessario considerarla sotto tre aspetti: nella funzione scientifica che ha compiuto dinanzi alla coscienza del paese e dell'umanità civile; nell'efficacia didattica degli insegnamenti impartiti nel suo seno; nella sua organizzazione legislativa e regolamentare.

L'università degli ultimi trent'anni non è in decadenza, ma in progresso, per rispetto alla funzione della cultura e al valore didattico de' suoi insegnamenti. Affermare il contrario è dir cosa di cui ridono fin gli stranieri. In Italia quasi tutta la cultura è cultura dell'università, e nella cultura, fra le nazioni civili, in molte cose non siamo alla coda, ma alla testa, in altre si va di pari passo; in talune potrà sembrare che si sia indietro, solo se si scambia il faticoso apparato scenico dell'erudizione coll'ingegno che la vivifica. Ponendo a confronto le università degli ultimi trent'anni con quelle dei vecchi Stati, salvo Torino, focolare del movimento nazionale, salvo Pavia e Padova (chè l'Austria, dopo il 1848, si preoccupò delle università di tutto il suo impero) — le università dei vecchi Stati appariscono dammeno, per importanza scientifica, dei nostri licei di oggi. I libri che ne escivano, meno poche eccezioni, destan oggi compianto: i professionisti d'allora, in massa, eran inferiori agli attuali. Noi, che ci trovammo scolari ne' licei del 1863, sappiamo che chi avrebbe dovuto insegnare il greco, a mala pena

sapeva leggerlo; chi avrebbe dovuto insegnar matematica, non poteva variare, alla lavagna, fin le lettere de' teoremi, senza rischio di confondersi. Come negare i progressi nostri della vita universitaria, nella suppellettile scientifica, ne' gabinetti, ne' laboratorii e nel loro uso? Parliamoci chiaro. L'università nuova aveva dinanzi tre compiti: riannodarsi al glorioso passato della vita italiana: assimilarsi la cultura straniera da cui l'Italia, per tre secoli in molte cose, era quasi rimasta fuori: rispecchiare la propria fisonomia nella vita mentale del secolo. Or tutto ciò fece, ed è bene dirlo alto. Non sarà mai con l'ingiustizia verso chi rendevasi benemerito del paese e dell'umanità che la gioventù universitaria potrà agitarsi con speranza di successo, per serie riforme.

L'università è in decadenza da noi, anzi, più che in decadenza, in isfacelo, ma solo nell'impianto legislativo e regolamentare. Questo sì che è vero. Anzi la cosa è ormai tanto evidente da render superflue le prove, e fin la nostra stampa politica, così poco premurosa di scuole e d'insegnamenti, ce lo ripete tutti i giorni. Noi non avemmo mai unificazione legislativa universitaria: la legge Casati, che non era gran cosa, fu sciupata anche là dove erasi applicata: leggi e leggine, regolamenti e circolari piovvero numerose per contraddirsi. Siamo in pieno caos di disposizioni burocratiche: le università russe son meno burocratiche delle nostre. Peggio: siamo in piena anarchia morale; perchè dove la legge parla con voce confusa e dissonante, l'arbitrio versipelle rumoreggia e si afferma. Chi può dire oggi che la vita dell'università sia più libera di quella della caserma? Nelle ultime vacanze pasquali fu prescritta ai professori la chiama, che non si faceva neanche nei licei, quando io v'insegnavo; e fu prescritta, e con minaccie di castighi, proprio quando gli studenti erano già via. Voi lo sapete: fin per ottenere una sessione di esami ci furono sommosse universitarie. Voi lo sapete: oggi la polizia entra nelle università quasi come nelle osterie. Ma che è tutto questo di fronte alle

ultime decisioni del Consiglio Superiore? La bandiera universitaria non è più riconosciuta; e la bandiera di Curtatone e Montanara passerà dall'università di Pisa al Museo.

E questo caos legislativo, regolamentare, burocratico, in così manifesta opposizione alla vita scientifica e didattica delle nostre università, richiede una parola di spiègazione genetica; e la spiegazione lumeggierà forse l'argomento nostro in quanto ha di più intimo. Sorse esso risultato fatale del modo come fu intesa e condotta l'ultima nostra rivoluzione politica. La rivoluzione del 1860 era chiamata ad avere nel mondo significato ben diverso da quello che le fu dato: era chiamata ad essere prima di tutto rivoluzione morale e fu rivoluzione materiale; era chiamata ad essere essenzialmente democratica, invece è oggi solo che comincia a parlarsi di democratizzare le istituzioni e che il Parlamento ha potuto votare un monumento in Roma a Giuseppe Mazzini. E in questo ambiente che doveva essere morale e fu materiale, ove si chiamò tolleranza l'indifferenza, ordine e progresso l'adattabilismo e l'utilitarismo; in questo ambiente che doveva essere democratico e fu oligarchico e borghese, l'ideale della vita e della scuola non poteva rifulgere, e, coll'ideale della vita e della scuola, doveva mancare alimento e vigore alla idea dell'università. Così s'ebbe che, mentre gli ingegni preparati dalle energie della rivoluzione poterono nell'università rialzare la cultura e gli insegnamenti del paese, l'università invece, nel suo impianto legislativo e regolamentare, fu macchina infelice nel disegno e nei congegni: cosa curiosa eppur vera, essa riescì nondimeno a dare un lavoro superiore al suo meccanismo.

II.

Ma se mancarono all'università serie riforme legislative, che la chiamassero allo spirito dell'ultima rivoluzione, non è a credere mancassero studi, discussioni e

proposte per riformarla. Anzi per classificarle tutte, e nel miglior modo, dobbiamo ridurle a tre tipi.

Appartengono al primo tipo le proposte suggerite dall'andamento di questo istituto in Germania od altrove. Chiameremo questo tipo impressionista, di copiature, di relazionisti. Ha in sè tante e tante cose buone, ma manca di principii organici. Esso poi ci attaccherebbe al carro delle altre nazioni; mentre noi, appunto perchè arrivati ultimi alla nazionalità, pur giovandoci dell' esperienza altrui, dobbiamo portare nelle riforme nostre grande e generosa iniziativa.

Non è tutto. Allorquando questo indirizzo di riforme è chiamato a passare dall'astratto al concreto, da idea a legge, esso, frutto di impressioni e di osservazioni non coordinate a principii, si disperde in altre impressioni e osservazioni, tante quanti i ministri ed i legislatori. E ciò spiega come cose decantate della Germania, dell'Inghilterra, degli Stati Uniti, non abbiano avuto mai il potere di far muovere di un passo, fra noi, la riforma universitaria.

Un secondo tipo di proposte riformatrici, alimentato dal convincimento di certa necessaria reversione storica, guarda come a modello da far rivivere, la nostra università medievale. Ebbe maggior fortuna, e, con un po' d'addobbo germanico, fu onorato fin di lunga discussione alla Camera dei Deputati. L'università, secondo tale indirizzo, dev'essere da sè e per sè; dev'essere autonoma ed autoctona nell'ordine economico, disciplinare, didattico. L'università quindi assorgerebbe a vera sovranità, ma a sovrànità non coordinata al tutto sociale, e perciò di privilegi; essa riescirebbe più che istituto pubblico moderno, corporazione medievale del tutto esotica all' età nostra, che domanda non sovranità frammentaria, ma sovranità popolare, che non chiede privilegi per chicchessia, ma diritti.

Un terzo tipo di proposte riformatrici possiamo chiamarlo democratico. Esso promuove la riforma universi-

taria sul fondamento del dovere dello studente dell'università, integrato nel suo diritto di uomo e di cittadino: chiede l'organizzazione dell'Ateneo secondo l'importanza che ha la scienza nell'età moderna e le sue attinenze con la nazione e l'umanità. Abbraccia tante questioni: questioni economiche, politiche, regionali, provinciali, comunali, di stipendi, di gabinetti, di biblioteche e via dicendo. Ne esamineremo due sole, e vitalissime: il diritto dello studente nell'università; l'idea dell'università secondo la società e la scienza moderna.

III.

Il pregiudizio che concepisce lo studente dell'università col solo dovere di studiarvi, attento, diligente, zelante, ossequente, senz'altro diritto che di trovarvi la porta aperta alle 8 del mattino, il professore in cattedra dopo il quarto accademico, la ricevuta delle tasse pagate e la bocciatura o la promozione ad epoca fissa annuale, questo pregiudizio nasce da falsa idea dell'università: dal confondere l'idea dell'università coll'idea della scuola o scoletta che sia. L'università insegna, ma insegnano anche la chiesa, il tribunale, l'officina, la caserma, il libro, la rivista, il giornale politico: tutta la vita sociale è tradizione o insegnamento che tramandasi da generazione a generazione. Gl'insegnamenti umani, in ciò che hanno di più alto, l'università li raggruppa, li rende schematici, critici, scientifici; ma non per questo l'università è scuola, nello stretto senso di questa parola: anzi l'idea di università è tutta diversa dall'idea di scuola. Mentre l'università impartisce altri insegnamenti umani, e si rivolge a uomini e a menti formate, la scuola è istituto per corpi e anime in formazione. L'università insegna sul fondamento di vocazioni dichiarate; la scuola è largo tirocinio educativo e didattico per la manifestazione di tali vocazioni. Quella è luogo di maggiorenni, questa di minorenni;

quella è libertà capace di guidare se stessa, questa è tutela, è disciplina esteriore verso chi è incompiuto ed imperfetto; quella ha studenti, questa scolari. Modellare l'università sulla scuola è contraddire l'intima natura dell'idea d'università. Un'università con libretti di frequenza, con chiame, con sgridate; un'università che non sia altro che un asilo d'infanzia, governato con un po' di liberalità di consigli e di modi, è la negazione del concetto razionale dell'università.

Ma se l'università non è scuola, bensì alto istituto umano d'insegnamenti, lo studente vi si deve trovare con gli speciali diritti, richiesti dalla sua natura per compiervi umanamente i suoi doveri.

Quali questi diritti?

IV.

Libera immatricolazione dell'università.

La natura altamente umana dell'università; il moto democratico de' tempi, tanto opposto al sistema attuale che fa delle università istituti di privilegio delle classi abbienti e dirigenti, più che dell'intelligenza e della capacità vera; la contraddizione manifesta in cui s'involgerebbe la borghesia, richiedendo oggi la concorrenza là dove essa le giova per abbassare i salari e non volendola là dove essa rende giusta e ragionevole la selezione professionale; il fatto che, senza libera immatricolazione universitaria, oggi non potremmo avere libertà d'insegnamento nelle scuole secondarie, e che le scuole secondarie, mentre per un verso sono il vero e reale supplizio delle famiglie, per un altro, colla pretesa di preparare agli studi superiori, sono il calvario degli scolari, e portano all'università giovani sfiaccati nel corpo, confusi nella mente e resi apatici alle grandi questioni della cultura; la necessità che col sistema attuale sente pur lo Stato di aprire sovente presso le università esami di abilitazione a talune

professioni a vantaggio di chi non potè istruirsi nell'università e ciò con vera e patente lesione di diritto di quanti obbligatoriamente furono chiamati ad istruirvisi; tutto questo fonda con criteri di umanità, di giustizia, di equità e di opportunità il diritto di libera immatricolazione. Finchè occorrerà una *bollatura* del Liceo o dell'Istituto Técnico per entrare nelle università, e per entrarvi, vedete ridicolaggini! anche con diritto diverso d'iscrizione alle varie Facoltà, le università saranno da noi spiritualmente anemiche. Peggio: esse si apriranno ai soli fortunati per mezzi economici non a qualsiasi vera e sentita capacità. Chi può dire che col sistema attuale siano proprio le vere forze del pensiero italiano che si rivelano nelle professioni e nella scienza? Non sarà anzi questo sistema di privilegio una causa dell'immiserimento della nostra vita sociale?

Nè si obbietti: la libera immatricolazione nell'università sarà causa a giovani e a famiglie di delusioni.

Primo: Ordinamenti senza inconvenienti, nessuno può escogitarne: basta che siano richiesti da giustizia e conformi a giustizia. Secondo: I mali cagionati dalla libertà, la libertà stessa li medica e li elimina. Terzo: La libera immatricolazione crea la vera professione libera nell'insegnamento secondario. Oggi i nostri insegnanti di scuole secondarie non sono che impiegati; impiegati sospettati, avviliti, mecanicizzati; e, in tale stato di cose, se il seminario, non trovandosi di fronte a concorrenza civile, vi ha guadagnato, il paese, non trovando libera la via che prepara agli studi superiori, ha progredito per ogni verso meno che in cose scolastiche, ove pregiudizi insulsi di vecchi aristarchi s'impongono come dommi. Quarto: L'attuale sistema d'immatricolazione privilegiata ha tolto quasi ogni importanza agli esami universitari; ha creata la presunzione che, per ciò solo che un giovane, a furia di ripetitori o d'altro, è entrato nell'università, ne debba escire dottore, riducendo così a nulla quella stessa garanzia sociale per cui l'immatricolazione privilegiata era stata istituita. Per ultimo: noi che predichiamo la scienza

garanzia d'ordine e ispiratrice di progresso, e leghiamo l'alfabeto, per mezzo dell'elettorato, ai destini della politica: noi, che non limitiamo l'eleggibilità per la Camera dei Deputati da verun diploma, e nella Camera si fanno leggi che risguardano la stessa università: noi che ci pavoneggiamo a tanto di liberalismo, dobbiamo, proprio noi, nella questione universitaria essere meno liberali della Chiesa, che accoglie nel suo seno tanto chi si salva quanto chi si danna? Che proprio il pensiero, che vi sia chi può rompersi le gambe, camminando, non ci deve far uscir di casa? Non è almeno stranezza, mentre tutto ci aspettiamo dalla cultura, voler serbare privilegiato l'istituto massimo della cultura? (1).

(1) Molte obbiezioni che saranno fatte alla libera immatricolazione somiglieranno (e di alcune posso proprio dire che somigliano) a quelle che furono fatte a tutte le innovazioni giuste e liberali. La classe privilegiata, come sempre, pur di limitare ad altri la libertà e usarla ad esclusivo suo vantaggio, s'atteggerà a provvidenza de' pochi, che, nell'ordinamento dell'università libera, potranno, per avventura, incontrarvi delusioni. È inutile rispondere a costoro sul titolo generale della presente discussione: l'altruismo di cui si vestono non è che mascherato egoismo. Altri diranno che la libera immatricolazione porterà sul mercato professionale un maggior numero di professionisti, e che essi, e non in Italia soltanto, son già molti. Veramente, giudicare l'università solo in relazione alle professioni, non è comprenderne tutto il concetto. Ma posto anche che il paese non avesse bisogno di professionisti, con quale diritto, noi diremo a costoro, potete voi limitare la concorrenza professionale, voi che v'inchinate, come a legge naturale e immutabile, alla libera concorrenza? E si badi che, in questo caso, la concorrenza tornerebbe a vantaggio dei migliori attributi dell'uomo; sarebbe causa diretta per la nazione di miglioramento intellettuale e morale, come quella che riescirebbe favorevole ai professionisti che più e meglio sanno.

La sola obbiezione che ha qualche apparenza di serietà è quella che c'è stata fatta da certi dottrinari. Essi dicono: l'insegnamento secondario di carattere speciale e preparatorio rappresenta un grande interesse nazionale: siffatta cultura, fondamento alle professioni, è non meno importante delle professioni alla grandezza intellettuale di un paese; or questa troverebbe, nella libera immatricolazione, la decadenza sicura o l'anarchia. Facciamo osservare: I. Che promuovendo la libera immatricolazione nell'università, noi non diciamo che lo Stato

V.

Giacchè lo studente universitario è uomo, non giovinetto, maggiorenne, non minorenne; giacchè oggi, in Italia, egli è chiamato dal *diritto pubblico* ad essere elettore amministrativo e politico, e molti studenti, anzi, son consiglieri comunali, provinciali e fin Sindaci; giacchè, in paesi liberi, l'amministrazione per le scuole è elettiva e le famiglie concorrono a formarla come potere sovrano, lo studente dell'università è troppo giusto che partecipi all'amministrazione didattica dell'università e *che ne designi le magistrature fra gli insegnanti che la compongono.* Parliamo di amministrazione o direzione didattica dell'università, non d'altra amministrazione. L'economo, i segretari, i bidelli, potranno continuare ad essere scelti dall'alto; ma gli uffici didattici, se si vuole che lo studente non si trovi nell'università come *res universitaria,* ma come soggetto giuridico; se si vuole che ci si trovi come studente e non come scolaruccio; se si vuole che vi sia coll'esercizio de' suoi

---

debba chiudere i suoi istituti di cultura speciale preparatoria, posto che veramente fossero tali: essi saranno sempre aperti alle famiglie che vi hanno fede. II. Forse fra gli Ottentotti, non certo in Italia, le famiglie potranno credere che all'università si possa accedere senza cultura preparatoria: quindi la libera immatricolazione, in luogo di determinare la decadenza della così detta cultura preparatoria, la rafforzerà, promovendo la libertà nell'uso de' metodi per raggiungerla. Supponiamo che lo Stato ne abbia scemata la popolazione scolastica de' suoi istituti; ma anche questo sarà un vantaggio per la nazione, potendosi così esso dedicare alla cultura secondaria femminile, che manca interamente da noi. III. La libera immatricolazione non spoglia lo Stato del suo diritto di vegliare sulla cultura; la libera immatricolazione, anzi, di necessità l'obbligherà a disciplinarla con leggi che patrocinino i diritti della nazione di fronte agli arbitrii della famiglia o di chi tendesse ad ingannarla. È inerente alla natura della società nostra il bisogno di trasformare con principii di libertà l'assetto universitario. Isolare le università dalla nazione è cosa impossibile.

diritti di cittadino e non diminuito, è lui che deve indicarli. Quale genesi più semplice e più sicura di questo diritto in un paese che tutti i giorni proclama di voler democratizzare le istituzioni?

Eppoi ci si badi.

Solo questo diritto potrà togliere dalle radici le cause delle tante agitazioni universitarie e porre l'università in accordo col diritto pubblico comune e nel tempo stesso trasformarla in educazione pratica del diritto che insegna. Solo questo diritto può abbattere quella muraglia chinese che ora esiste tra professori e studenti, e creare nel popolo universitario partiti fondati su discussioni di cose scientifiche; cattedre, cliniche, laboratori, biblioteche, e non su cose estranee alla vita universitaria. Solo questo diritto può spogliare l'attuale amministrazione didattica universitaria dalle forme burocratiche in cui è avvolta, e renderne gradite le cariche, ora, più che onori, oneri ai professori; renderle gradite perchè coordinate a programmi relativi alla vita delle singole università, promossi e patrocinati dalla popolazione universitaria. Solo questo diritto, dando piena ragionevolezza e autorità al Consiglio Accademico, eletto dal popolo universitario, potrà porre fine al Regolamentarismo barocco e uniforme in tutte le università del regno, e formare, nell'amministrazione didattica, la fisonomia propria di ciascuna università, e tutto ciò non di sbalzo o in modo capriccioso, ma coll'azione lenta del tempo e delle tradizioni maturate dai criteri, disposati insieme, de' docenti e de' discenti. Solo questo diritto potrà rendere stabile l'ordine; giacchè, nel caso di disaccordo tra popolo universitario e amministratori universitari, l'accordo potrà esser raggiunto con crisi, seguita da nuove elezioni su nuovi programmi. Vedere in questa idea qualche cosa di sovversivo, è per lo meno ingenuità fenomenale in un governo parlamentare, in un paese che aspira ad essere, con la libertà e per la libertà, qualche cosa nel mondo. Vedere in questo diritto qualche cosa di estraneo allo

studente, è dimenticare che nell'università lo studente non è ricettatore di notizie, ma collaboratore di chi insegna; e la collaborazione, anche in materia di studi, è tanto più feconda quanto più e meglio vi è unità di scopi e d'interesse. *Il lettore* medioevale discuteva con lo studente, lottava pubblicamente con lui, pur di rafforzarlo ed educarlo alla scienza. Deve il moderno professore, oggi che i re parlano di sovranità nazionale, sentirsi scemata la sua autorità, solo perchè designato dalla popolazione universitaria a cariche universitarie? E per noi il popolo universitario chiamato a designare le magistrature didattiche non comprende solo gli studenti, ma i professionisti che escirono dall'università. Talchè, mentre hai contemperanza di senno maturo a senno giovane, d'esperienza ripensata ad esperienza vivente di cose, tu hai anche, mercè l'esercizio di un tal diritto, reso permanente il pensiero dell'università, e hai costituito con essa un alto e vasto sodalizio spirituale per la vita e i progressi della scienza. Oggi che nell'università lo studente può meno di nonzoli in chiesa, che diventa l'università dopo la laurea? (1).

VI.

Altro diritto dello studente è di *coordinare gli studi secondo la propria vocazione e i propri scopi.*

L'università sorge sul fondamento delle vocazioni. È questo il suo carattere specifico. Che è la vocazione? La

(1) Alcuni con troppa fretta hanno già detto che tutto ciò è medio evo, dimenticando, anche senza stare a sottilizzare sulle cose di quel tempo, che il medio evo era privilegio e che qui si rivendicano diritti. Non è mancato anche chi, credendo di far prova di logica di ferro, ha trovato che la designazione delle magistrature universitarie da parte degli studenti, richiede che gli studenti stessi nominino i professori; quasichè sia la stessa cosa indicare un insegnante in ordine a cose didattiche, e giudicarlo quale scienziato; e come se i professori poi non fossero alla lor volta eletti, da chi ha diritto e capacità di farlo. L'argomento nostro ha provocato altresì la nota

vocazione, risguardata nella mente, è certo istinto, che ci permette di lavorar molto con diletto e con riescita sicura, su certe cose, di divinarne tante e tante altre, che sono, come in modo organico e spontaneo, incluse nell'esercizio stesso della nostra attività. Ebbene: dov'è mai il riconoscimento della vocazione, che ha gradi e forme infinite, se per tutti, nell'università, mi segnate l'istesso itinerario di studi? se tutti volete che muovano ad un modo? che passino per le stesse stazioni, e arrivino alla stessa ora e siano insaccati nello stesso treno? Dica pure lo Stato quali condizioni egli ritiene che abbisognino per essere notaio, avvocato, filosofo: stabilisca le ragionevoli garanzie d'esame per le professioni, ma non ponga sulle spalle dello studente gravami non necessari a questo o quell'ufficio. Che forse non si può essere avvocato, ignorando l'economia politica? Non si può essere filosofo, ignorando il greco? Non si può esser medico, ignorando l'anatomia comparata? o ingegnere, ignorando quattro quinti di quello che si insegna nelle università e nelle scuole d'applicazione?

E si badi. È nel riconoscimento di questo diritto vocazionale, quasi tutta la ragione d'esistenza dell'università come organismo completo, talchè riesce strana contraddizione l'inneggiare al concetto dell'università completa, mentre poi lo studente v'è lasciato in condizione d'aver appena il tempo necessario a frequentare i corsi obbligatori di una data Facoltà. Coll'attuale dispotismo regolamentare e coll'attuale disconoscimento delle voca-

---

amena di certa stampa: essa ha detto che la buona università è fatta non con rivendicazioni di diritti da parte degli studenti, ma con buoni professori, e ben pagati; e si è fin ricordato che la California paga i suoi professori 50.000 lire l'anno. S'intende che, per certa stampa, i buoni professori, sono i professori del proprio partito. Ma è proprio perchè si esca dalla questione di partito politico nell'università, che noi rivendichiamo il diritto dello studente. Quanto alla California ed a' suoi professori, noi dobbiamo pur riconoscere che il mondo è continuamente chiamato ad occuparsi delle università della California e delle scoperte di quei professori.

zioni, le università non hanno quasi ragione di essere: ne avrebbero assai di più le Facoltà disgiunte. A che tenere unite insieme a Pavia, a Bologna e altrove le quattro Facoltà? Sarebbe meglio che la Facoltà di Filosofia delle citate università fosse a Vigevano o ad Imola; la Facoltà di Legge a Bobbio o a Medicina; la Facoltà di scienze Fisico-Matematiche a Mortara o San Giovanni in Persiceto. Almeno così gli studenti vi avrebbero minori distrazioni e minori spese di vitto e alloggio. Tanto, unico rappresentante costantemente visibile dell'unità universitaria oggi è l'uniforme del portiere. Manca ed è impossibile qualsiasi circolazione di vita mentale e tra professori e tra studenti delle varie facoltà. Gli studenti, è già molto se si trovano insieme al caffè o alla trattoria; i professori, ordinari e straordinari, s'incontrano solo in quella solenne tempestosa riunione, tutta piena di discussioni di cose universitarie, che è l'elezione del Rettore e che tanto clamore eccita nella stampa italiana. E frattanto le conseguenze di questo ordinamento, che disconosce il fondamento stesso della vita mentale dello studente universitario, la ragione stessa dell'esistenza dell'università, come organismo complesso e completo, son molte e gravissime.

Prima di tutte l'odierna *esàmenomania.*

Perchè non dirlo? L'odierno sistema d'esami, figlio dell'irregimentazione degli studenti per Facoltà e della loro perfetta eguaglianza *dinanzi a ciò che si vuole perchè si vuole,* è irrazionale; non ha utilità di sorta; torna di svantaggio alla cultura dello studente.

È irrazionale, perchè lo studente viene esaminato in una materia, come se egli dovesse esserne specialista, mentre novecento novantanove su mille non se lo sogna neanche. Non ha utilità, perchè l'esame, come ora è fatto, è una orgia cerebrale; e il giorno dopo la stanchezza segue alla sovreccitazione e si sa meno, tanto meno, di quanto si sapeva prima di quella mezz'ora di tumultuosa parata. Torna di svantaggio perchè lo studente, alleggerito dal-

l'esame speciale di qualsiasi responsabilità in un ordine di studi, riesce a saper meno di quello che avrebbe saputo, se il sentimento della responsabilità l'avesse accompagnato sino alla fine.

Chi non sa cosa accade dopo l'esame speciale? È storia: i fascicoli, i poveri fascicoli, si regalano: se qualche libro servì di aiuto alla preparazione, si vende o se ne fa prestito, senz'obbligo di restituzione, al compagno che trovasi nelle tribolazioni da cui fummo liberati.

Altra conseguenza del non riconoscimento della vocazione e quindi della non libertà di studio, è l'immiserimento della cultura di chi esce dall'università. Gli studenti sono oggi i veri Cinesi della leggenda per tutto ciò che è estraneo al quadro degl'insegnamenti della loro Facoltà. Lo studente di medicina, se sa che c'è una questione sociale, lo sa dal giornale politico: il futuro filosofo, se sa che esiste una fisiologia del sistema nervoso, lo sa pel disprezzo con cui ne parlò forse il suo professore. Occorrono forse a studenti larghe dimostrazioni su questo argomento?

Terza conseguenza: la negazione di questo diritto, che è la libertà di studi, esercita la sua influenza deleteria anche sui professori trasformandoli in *specialisti specializzati*; di guisa che, dopo un certo tempo, spesso a molti cattedratici accade di non veder nulla all'infuori della propria materia e di veder tutto in essa.

E la conclusione di tutto ciò è solenne. Lo studente, reclamando la libertà di studio, è un suo diritto che reclama, diritto che torna di giovamento a lui, alla cultura sociale, a tutta l'università (1).

---

(1) Conveniamone: la libertà di studio spopolerà molte cattedre; ma anche in paradiso, dice un proverbio, non ci si dev'essere spinti per forza. Forse sarà soddisfacente far lezione a molti che vengono perchè non possono non venire; è certo però più soddisfacente far lezione a pochi che vengono perchè vogliono venire. La vita di una cattedra non è in relazione al numero degli studenti; anzi l'energia dell'insegnante riesce più eccitata dalla qualità degli studenti che

VII.

Non basta.

Altro diritto dello studente è che *tutti gl'insegnanti universitari siano eguali davanti al popolo universitario.* Il diritto di libertà di studio non può disgiungersi dal diritto di libertà d'insegnamento; e libertà d'insegnamento non è possibile là ove il professore ordinario, il professore straordinario, gl'incaricati, i liberi docenti, non si trovano eguali davanti al popolo universitario. Lo Stato faccia pure tutte le distinzioni che crede circa gli stipendi o gli emolumenti: è questione che riguarda i professori dinanzi allo sportello dell'Intendenza di Finanza, non dinanzi agli studenti. Ma se lo studente chè ha frequentato il corso del libero docente, deve essere esaminato dal professore ordinario, con commissione nominata dalla Facoltà, in cui il libero docente può anche non entrare, non vi è fondamento pratico di libertà d'insegnamento, ma privilegio didattico: non vi è eguaglianza dinanzi al popolo universitario, ma, al più al più, libertà di parola senza libertà di giudizio. Cliniche, laboratorii, gabinetti, tutto dev'essere in comune tra il professore e il libero docente, se la libera docenza dev'essere cosa seria e non vana lustra. La gioventù universitaria sa in quanti modi può essere esplicata una materia e tutti belli, tutti buoni, tutti degni, sotto aspetti diversi, di approvazione e ammirazione: esporre una materia d'insegnamento non è come fare un circolo con un compasso. Ora, se uno di questi modi d'esporre una data materia, di trattarla, di svol-

---

dalla quantità. E bene notare altresì che la libertà di studio obbligherà gl'insegnanti a non ripetere sempre gli stessi corsi, e farà sparire dalle nostre università quella piaga che sono i *fascicoli tradizionali.* Anche il professore che non si sente di poter dire di più di quello che è stampato in un libro, dovrà sforzarsi a dirlo, se non vuol deserta la sua cattedra, con più chiarezza, attrattiva e garbo.

gerla, che pure, misurato al concetto della scienza, è bello, buono, e degno di approvazione e di ammirazione, non si trova favorito dal professore ordinario, lo studente, ad onta della valentia del libero docente e non ostante il proprio dovere compiuto, può essere bocciato, e con tal facilità che non merita di essere dichiarata a studenti. Quando il professore straordinario ha bisogno di conferma tutti gli anni, e di conferma da parte degli ordinari, occorre proprio dire in quali condizioni di animo e di mente egli si trovi per rispetto alla libertà d'insegnare? Tutti gl'insegnanti devono essere eguali, dinanzi agli studenti; tutto il materiale scientifico in comune; tutti gl'insegnanti devono essere investiti dei diritti necessari, perchè la scienza possa compiere le sue funzioni dinanzi alla coscienza nazionale ed all'umanità. Oggi invece l'università, per rispetto alla nazione è istituto di classi privilegiate; per rispetto agli insegnanti non è comunione ma oligarchia; per rispetto allo studente è la negazione de' suoi diritti come cittadino, come mente pensante, come futuro professionista o scienziato. E lo studente questi diritti necessari alla sua dignità morale, alla completa integrazione della sua personalità, al compimento di tutt'i suoi doveri universitari, rivendicherà, se l'agitazione concorde, che portò su cose piccole, porterà su cose grandi; e non dimenticherà che, in un paese libero, l'agitazione, per l'attuazione d'idee, si compie col rispetto delle leggi e colla libera discussione (1).

---

(1) È solo per eufemismo che le nostre università possono chiamarsi libere. Libere come, se non vi possono entrare che i privilegiati per mezzi economici? Libere come, se chi vi entra come cittadino, e col diritto elettorale nel Comune e nello Stato, organi anche di educazione e d'istruzione pubblica, nell'università non serba ombra di quei diritti di cui era investito fuori? Libere come, se lo studente ha nell'università contati gli anni, gli esami, le lezioni, tutto, e se non vi ha contato ciò per cui è nell'università ed è ragione d'esistenza dell'università, la sua vocazione? Libere come, se, quanto a libertà d'insegnamento, i professori straordinari e i liberi docenti vi son quasi salariati? Libere come, se il libero docente è in condizioni

VIII.

Questo il diritto dello studente nell'Ateneo. Quale il diritto dell'Ateneo dinanzi alla nazione ed all'umanità?

L'abbiamo detto: l'Ateneo oggi è in opposizione al diritto dello studente come uomo, come cittadino, come futuro professionista e scienziato. Da tale diagnosi una sola la prognosi: dev'essere rifatto.

---

impossibili di far concorrenza all'insegnante ufficiale di qualunque grado esso sia? Altro che libere! Le nostre università sono università di Stato; sono congegni politici organizzati con idee anguste, protezioniste, paventatrici della scienza, con criteri che rendono impossibile sia pure ai privilegiati per ingegno e per forza di volontà di alcuni del popolo, l'alta cultura. È vero che il professore ordinario ha garanzia per esporre liberamente le sue idee: ma questa garanzia, che è tutt'altro che illimitata, è solo sua e non d'altri. Peggio: il professore ordinario che ha garanzia per esporre liberamente le sue idee, è esso stesso creato dallo Stato; dimodochè lo Stato concede al professore ordinario di esporre liberamente le proprie idee, dopo di aver giudicato il professore ordinario con le sue idee. È in questa petizione di principio e in questo equivoco morale la nostra libertà d'insegnamento, anche per rispetto agli *ordinari*. — Tuttavia noi non neghiamo che questa forma d'organizzazione universitaria ebbe in altri tempi e altrove la sua importanza. Oggi però è trascesa. Anzi in questo stato di cose per cui la libertà non è di tutti ma di alcuni; per cui la libertà non è diritto della scienza, ma privilegio di alcuni professori, va cercata in gran parte la ragione dell'anarchia morale dell'università e del suo confusionismo amministrativo. Si ha torto a farli risalire, come a sola causa, a Ministri e a Divisioni del Ministero. Chi non sa che, se il Ministro della P. I. che figura dinanzi al Parlamento è uno, ogni università ne ha più d'uno fra i suoi professori ordinari? Il privilegio crea privilegi, e il privilegio crea prepotenza in giù e in su. Chi non sa, che i criteri amministrativi della Divisione del Ministero di Pubblica Istruzione sono continuamente messi a soqquadro dai criteri delle *Facoltà* e dei *Consigli Accademici?* Ci sembra stretta giustizia non imputare i mali dell'università solo agli uomini del Ministero, ma alla attuale forma di organizzazione della università. Se il Ministero appare un vortice confuso di idee e di cose, quel vortice non è il Ministero che lo crea: ma è solo là che si determina e che, necessità di cose, lo fa subire e lo allarga.

Ma con quali criteri?

Col criterio massimo cavato dall'importanza che ha la scienza nella società moderna, e dai rapporti vivi e profondi che la legano alla vita della nazione e dell'umanità. Ogni altro titolo genetico sarebbe empirismo, metafisica, o artificialismo dottrinario. E un po' di tutto questo sono le formole: l'Ateneo deve esser rifatto per combattere la Chiesa; per somministrare la formola moderatrice allo Stato nella lotta delle classi sociali; per attutire la forza brutale; per moltiplicare la cultura o creare professionisti; tutte cose che hanno in sè alcun che di vero, ma che non esprimono quel fatto specifico della vita moderna, da cui solo può derivare il titolo originario dell'Ateneo nuovo, da cui solo si possono vedere scaturire le leggi della sua organizzazione.

E quale è dunque il fatto nuovo, titolo genetico, non posticcio e antiquato, ma reale e vivo, dell'Ateneo moderno?

La scienza è legata alla vita moderna in modo ben diverso che alla passata, giacchè la civiltà moderna non ha più fondamento su la natura e su lo sviluppo spontaneo, ma sul pensiero e la riflessione; e alle domande: donde veniamo? chi siamo? dove andiamo? non risponde più la religione, ma la scienza; nè sono più le tradizioni che danno fondamento alle istituzioni, ma è fondamento loro l'esperienza maturata dalla ragione.

Ciò crea una nuova situazione nel mondo; crea questa situazione: la mentalità sociale è tutta e sola nella scienza.

Non basta.

La vita estetica, ciò che dicesi il mondo dell'arte, oggi, è dalla scienza che toglie ispirazione e alimento. Non s'è artisti senza che le idee della scienza si sieno sentimentalizzate, e senza che la bellezza fascinatrice accompagni quelle idee e quei sentimenti. L'arte reminiscenza, l'arte ricamo, mosaico o eco di tradizioni, è oggi prodotto industriale di mercato, ma non interessa l'alta vita e non interesserà la storia. E in ciò s'ha una nuova

evoluzione della vita estetica; si ha questa forma di evoluzione: la vita estetica è inseparabile dalla scienza.

Non basta ancora.

Una volta l'uomo lavorava con la cieca forza muscolare, e la forza muscolare era sufficiente. Oggi il solo lavoro de' muscoli non regge alla concorrenza, e il lavoro manca di valore, se non è governato dalla scienza. È la scienza che ha creato la macchina, rendendo possibile all'operaio di aspirare alla coscienza d'uomo. E da ciò, nuova situazione nel mondo per rispetto alla vita economica: si produce quanto si sa e come si sa.

Più ancora.

Una volta gli uomini e la società si lasciavano guidare: oggi vonno guidare se stessi, e i criteri per guidarsi è dalla scienza che li desumono, sotto nome di diritti e di doveri. Donde, nuova situazione etica con nuovi e diversi uffici della scienza.

Questa la fisonomia dell'umanità nuova; questa la nuova dinamica storica e il nuovo ambiente de' tempi. Ed è di qua che dobbiamo derivare il concetto della finalità o autonomia dell'università. Essa non è altro che l'organizzazione sensibile della vita scientifica secondo l'intima esigenza di un'epoca e la libertà che vi reclama la scienza. E per questa finalità o autonomia, l'università, mentre manifestamente appare coordinata a tutti gli enti sociali, appare altresì sovraordinata a tutti e allo stesso Stato. A nostro avviso è proprio questo complesso di cose, questa coordinazione e sovraordinazione che il legislatore deve esprimere, se vuole individuare, con larghezza e verità obbiettiva, l'autonomia dell'Ateneo moderno: autonomia non di corporazione medioevale, ma espressione dell'umanità nuova e della odierna funzione specifica della scienza: autonomia che pone la università legata al tutto sociale e anche allo Stato, ma superiore, nella modalità del diritto suo, a individui, a famiglie, a nazioni, a Stati: autonomia che fa dei locali universitari non un asilo, ma il domicilio collettivo di studenti e di insegnanti, e

dov'è diritto di riunione, quanto pe' credenti in chiesa. E perciò non mai l'università può aver confuso il suo concetto di autonomia con quello di una corporazioncella di professori, specie di *Bramanas* esotici secondo le idee viete di un nostro ministro; non mai l'autonomia universitaria può esser identificata a quella di una cassa di risparmio o di un'opera pia, senza i distintivi al berretto de' professori; non mai l'autonomia può esser intesa, abbandonando l'università ai Comuni, togliendo esempio per grandezza futura dell'università nostra da Ferrara, da Camerino, da Urbino; non mai l'università è autonoma, se è università di Stato. L'autonomia dell'università è la libertà di essa in coordinazione al tutto sociale e in sovraordinazione agli enti sociali. Sarebbero senza senso tanto le università autonome regionali, quanto le università di Stato. Sempre e ovunque l'università deve *sorgere come il Comune scientifico dell'umanità*, se anche lo Stato, i Comuni, le Provincie e gli enti locali la provvedessero in modi diversi per reggersi economicamente (1).

IX.

E se non mi sbaglio, da questa genesi dell'Ateneo, tutta propria della vita dell'epoca moderna e della missione che vi compie la scienza, scaturiscono le leggi generali e fondamentali della sua organizzazione.

---

(1) Alle *teste geometriche* questo concetto dell'autonomia riescirà forse contradditorio. Esse diranno che in questa coordinazione dell'università al tutto sociale, come idea dell'umanità e della libertà della scienza, non vi è autonomia ma eteronomia. Ebbene, sappiano le teste geometriche che l'autonomia più complessa è anche più complessa eteronomia. L'uomo, che è l'essere il più autonomo è anche il più eteronomo: sono in lui il minerale, la pianta, l'animale, ecc. Più progredisce la finalità o autonomia di un essere, più di eteronomia vi si chiude: il più indipendente nella natura e nella storia è anche il più dipendente. Guardate quante contraddizioni cumulate in poche righe per dare un po' di svago alle teste geometriche!

L'Ateneo non può essere qua scientifico, là professionale: non è Ateneo, se non è l'uno e l'altro insieme; perchè la scienza, oggi, non è pensiero che non diventi azione, non è tecnica che non sia stata pensiero scientifico. Come il concetto dell'autonomia, anche questo concetto dell'intima unione dell'elemento tecnico e scientifico, della scienza con le professioni e l'azione, è tutto moderno. E perciò un'università che non accogliesse in sè tutto l'alto sapere, a qualunque parte elevata dell'organismo sociale fosse per riferirsi, e in qualunque parte dell'orizzonte dello spirito fosse per mostrarsi, non sarebbe università. Fu la decadenza dell'idea universitaria che fece sorgere da noi e fuori gli Istituti Superiori Speciali accanto alle università, e che conservò nelle università lo schema fossile delle *Facoltà*. Che sono, infatti, i così detti Istituti Superiori, tanto necessari, per altro, alle applicazioni della cultura in ordine ad alte esigenze sociali, se non ripetizioni, per quattro quinti, d'insegnamenti universitari e prova evidente che l'università, nel suo vecchio impianto, fu sorpassata dalle esigenze specializzate della cultura? E da questi Istituti superiori o frammenti universitari deriva poi l'attuale atonia sociale dell'università completa; e quello sciame di professori, i quali han tutti poco da fare, ma anche poco da godere. L'università, integrata nel concetto moderno, come professionale e scientifica nel tempo stesso, e professionale di tutte le alte professioni sociali, sarà obbligata a sostituire al suo impianto arcaico per *Facoltà,* quello più ragionevole per *Sezioni*, e così essa mentre chiamerà a sè chiunque aspiri ad alto ufficio o ad alta cultura sociale, renderà possibile ai professori maggior lavoro e maggior guadagno. Si rifletta: oggi la *Facoltà* non solo non risponde ai cresciuti bisogni professionali, ma neanche più all'esigenza scientifica di una data professione. Guardate la facoltà filosofica! È proprio possibile che senza meccanica, senza astronomia, senza chimica, senza fisica, senza biologia, si possa essere oggi filosofi o insegnar filosofia?

È proprio possibile che, senza scienze, ma col greco, il latino, l'archeologia, le storie degli Egiziani e de' Babilonesi, si formi oggi un filosofo? La divisione per *Sezioni*, mentre raccoglie nell'università tutti gli insegnamenti superiori, e lascia che lo studente vi coordini i suoi studi, secondo la propria vocazione, per escirne professionista o scienziato, tale divisione pone in grado l'università di fungere secondo esige l'umanità moderna, tanto cioè come alto istituto scientifico, quanto come alto istituto professionale. Per me è impossibile che l'università sia solo professionale; per me è impossibile che l'università possa vivere e prosperare su l'attuale divisione per Facoltà (1).

Invece, le *sezioni* sostituite alle Facoltà, costituite da poche cattedre fondamentali e veramente essenziali per un dato scopo scientifico o professionale, sia per sè sole, sia mercè il concorso di cattedre fondamentali d'altre *sezioni*, riescirebbero a dare all'organismo universitario semplificazione, larghezza e elasticità di sviluppo, che oggi l'università nè ha, nè è possibile che abbia. Alla *sezione me-*

---

(1) La *Sezione* sostituita alla *Facoltà* rappresenta una semplificazione della organizzazione universitaria dal lato scientifico e professionale ed un ampliamento delle funzioni di essa. Se nell'università vi fosse stata la divisione per sezioni evidentemente gli *Istituti di Magistero superiore di perfezionamento femminile* di Firenze e di Roma non sarebbero sorti come istituti indipendenti. Che s'insegna là che non s'insegni nell'università romana o nell'Istituto Superiore di Perfezionamento di Firenze? L'università romana o l' Istituto di Firenze avrebbero dovuto solo aggiungere qualche cattedra. Di più: col concetto nostro, già indicato, dell'autonomia universitaria, l'università sarebbe libera nella sua funzione scientifica, ma non corporalizzata nè nel Comune, nè nei Professori, nè nella Regione, nè nello Stato. e riescirebbe invece Comune autonomo della scienza, coordinato al Comune amministrativo, alla Provincia, alla Regione e allo Stato. Ciascuno di questi enti, e anche un privato, potrebbe istituire nell'università una *Sezione* necessaria per speciali professori. Se nell'università di Napoli o di Genova non vi fosse stato l'impianto per *Facoltà* ma per *Sezioni*, la scuola superiore di Agricoltura di Portici e quella di Commercio di Genova sarebbero sorte in quelle univer-

dica, p. e., basterebbero, come permanenti, le cattedre di Anatomia, Fisiologia, Patologia e le due cliniche generali, medica e chirurgica. Cinque cattedre in tutto e non più. Lo studente troverebbe nella *sezione scientifica* la cattedra di Fisica, di Chimica, di Botanica; nella *sezione giuridica* la Medicina Legale; nella *sezione dei servizi pubblici*, la Materia Medica, la Chimica Farmaceutica, la Psichiatria, l'Ostetricia. Alla *sezione letteraria* potrebbero bastare le cattedre di letteratura italiana, latina, greca e storia: lo studente troverebbe *nella sezione* di Belle Arti l'Estetica, la storia dell'Arte; nella *sezione giuridica* la storia del Diritto, che è la parte più intima della vita de' popoli; nella *sezione scientifica*, la Geografia, la Filosofia; nella *sezione dei servizi pubblici*, la Pedagogia, ecc. Insomma in luogo di considerare una *sezione* come un tutto, sul tipo delle attuali Facoltà, la *sezione* dovrebbe presentare allo studente solo il modo come assorgere nell'università al tutto. Oggi una Facoltà è formata da un subisso di cattedre, e gl'istituti speciali, fuori dell'università, imitano in questo l'università; tutto ciò, mentre mostra quanto sia ancora imperfetta l'idea

---

sità e con pochissima spesa. E con ciò poi le università non sarebbero obbligate ad aver tutte le stesse *Sezioni* e non riuscirebbero quindi uniformi e geometrizzate. Si badi ancora che tenuto conto del lavoro settimanale del professore universitario, il suo stipendio, oggi, potrà essere forse aumentato di un paio di migliaia di lire, non di più. Coloro che parlano di 30 o 20 mila lire di stipendio vaneggiano: coloro che vorrebbero stipendi personali di merito, non dicono chi dovrebbe stabilire questo merito. Lo Stato? I professori varierebbero di merito secondo i partiti politici. Le Accademie? Ne verrebbe quasi sempre la fortuna degli antiquati, de' consorziali, degli inconcludenti, dei *formaiuoli*. Il Comune? Diventerebbero grandi professori di merito eccezionale, i *factotum*. Invece, date le *Sezioni* universitarie, i professori potrebbero cumulare più lavori e quindi guadagnare di più. Ma tutte queste cose è meglio lasciarle alla perspicacia del lettore. Dirò solo che l'idea di pagare largamente, a 30 mila lire, i professori, perchè poi possano fare delle scoperte scientifiche, è idea di chi non sa neppur storicamente e logicamente come si fa una *scoperta*. Le scoperte non si fanno a furia di soldi.

dell'organizzazione degli studi, mostra anche con quanta leggerezza si butti oggi via il danaro del pubblico. Abbiamo Facoltà ove son più le cattedre degli studenti; ove uno studente, con la migliore volontà del mondo, non le potrebbe giammai frequentar tutte. Col sistema attuale di specializzazione di cattedre, è quasi impossibile che un insegnante si possa permettere di fare altri corsi oltre il proprio con speranza di vantaggi morali per molti studenti.

X.

Coloro che la società dichiara professionisti o scienziati, se si vuole l'Ateneo in corrispondenza al concetto democratico della scienza, devono di diritto potere insegnare nell'università. Come! Io, dichiarato atto a curare malati, a operarli in privato, son poi tenuto indegno di dire ad altri, che liberamente vengono da me, come fo a curare, a operare? Come! Mi dichiarate che possiedo una data scienza, e m'impedite poi che insegni a chi vuol venire liberamente da me ad impararla? Ma che logica è mai questa? Fra uomo e uomo, fra mente formata e mente formata, non occorre didattica, basta la logica. Il diritto di libera docenza è incluso razionalmente nel diploma di laurea. Volete che insieme a me, libero docente, insegni altri, ritenuto più bravo? E sia. Ma possono i più bravi rifiutarsi alla concorrenza di chi stimano dammeno? Come è oggi da noi, la libera docenza è lustra; come è altrove, è un'appendice, per mezzo di esami, del professore titolare: sempre essa apporta nell'università le idee gradite all'università; sempre costituisce milizia di riserva o di parata, non esercito di prima linea. Senza fare entrare la libera docenza nel diritto comune, si verificherà sempre quello che ora si verifica: l'università accoglie un' idea quando quell'idea è già al tramonto, vivendo quindi essa fra crepuscoli an-

zichè al meriggio; e vedrà sorgere le idee direttive di un secolo non dal suo seno, ma fuori. Peggio: l'università, che dovrebbe essere il tempio della scienza, si vedrà incaricata di combattere come errore ciò che essa non capisce, per modo che sovente la verità di una dottrina deva esser desunta non dal numero delle università che l'accolgono, ma da quello delle università che la combattono (1).

E la libera docenza, resa veramente libera, gioverà ai progressi della scienza e a svolgere l'organizzazione dell'università. Se per far sorgere una cattedra bisogna domandare una legge o anche il beneplacito del Consiglio Superiore di P. I., quella cattedra si aprirà forse quando o pel moto della cultura dovrebbe essere trasfusa in altra, o quando non avrà più l'importanza che prima era chiamata ad esercitare. L'ordinamento scientifico dell'università, per rispetto al quadro de' suoi insegnamenti non permanenti ed essenziali, deve continuamente rinnovarsi per azione che sorge dal seno della società e dell'università mediante l'opera de' liberi docenti; e con ciò si avrà l'azione veramente efficace e progressiva della libera docenza.

---

(1) Ricondotta al diritto comune del diploma di esercizio professionale o scientifico la libera docenza toglierà alimento dalla vera vocazione d'insegnare. Abbiamo quindi: rispetto della vocazione dello studente, come libertà di studio, nell'università; rispetto della vocazione, come libertà d'insegnare, nel cittadino, per ritornare docente nell'università. Quando si pensi che il libero docente non potrà accreditarsi nell'università che col concorso del popolo universitario, noi abbiamo ragione di dire che quest'istituto torna fondato sulle migliori condizioni di giustizia e di libertà! Così, sì, che s'avrebbe la vera carriera dell'insegnamento superiore, e non la fabbrica degli *embrioni professorali universitari*, che ha funzionato e funziona in Italia. Così, sì, chi intendesse dedicarsi all'insegnamento superiore, non avrebbe ragione di guardare alle idee del professore A o B che può render pago il suo desiderio, ma al valore delle dottrine; e le *scuole* universitarie tornerebbero fondate sul valore delle *dottrine* e non sull'influenza *protettrice* de' professori.

Dippiù: i liberi docenti di tutte le università devono, insieme ai professori titolari, prender parte alla formazione delle commissioni, sia per nomine, sia per promozioni, con diritto di scegliere le commissioni giudicatrici e nelle università, fra chi v'insegna, e fuori, fra chi si rese benemerito di certi studi.

Per ultimo: il professore, di qualunque grado, che per un numero di anni ha deserta la sua cattedra, dovrebbe cessare *ex iure* di esser professore.

Queste idee, nel loro insieme, non è oggi che possano essere attuate. Si cammina però verso di esse. Noi dobbiamo augurarci che se seria riforma universitaria deve compiersi in Italia, essa si compia non guardando al medioevo, all'Inghilterra o alla Germania, ma che si compia guardando al nuovo diritto, alla scienza e alla libertà. La nostra università di Stato è un'istituzione dal lato legislativo decrepita, e auguriamoci che l'Italia si affacci all'avvenire con istituti di alta cultura nuovi e consoni a sè, nella sostanza e nella forma.

XI.

La questione universitaria è oggi questione non solo italiana, ma di tutte le nazioni civili. Organizzare l'università secondo le esigenze dell'epoca, è bisogno universale. Noi però non ci facciamo illusioni: le idee esposte non sono nè le più diffuse, nè le più favorite. Nondimeno gioverà riassumerle, richiamandole a' principii: le riassumiamo per lo studente, che, in Italia o fuori, si sentirà chiamato a cooperare perchè siano onestamente discusse.

Primo. Da ogni parte nelle nazioni civili si manifesta il bisogno di differenziare la scuola, di qualunque grado essa sia, dall'università: la confusione torna funesta all'una e all'altra. Le scuole secondarie, che prendono il tono d'università, son ridicole, anche a non voler badare

che mancano al loro scopo. Tali scuole non hanno in sè *finalità:* sono soltanto istituti per la formazione della capacità necessaria agli studi superiori mediante il sussidio di varie materie, le quali non possono mai, in ordine al profitto dell'alunno, esser giudicate ciascuna a sè, sibbene nel loro insieme, e sempre con criteri subordinati alla capacità del discente. È tutto qua il criterio didattico, non pervertito, delle scuole secondarie. Le università poi, che si modellano, quanto a governo, sulle scolette, riescono esose; anche a non voler badare che, in luogo di creare la fiducia nelle forze di chi studia, riescono monotone, pesanti, accidiose. Con le idee da noi esposte, mentre l'università riesce distinta dalla scuola, non è l'università che deve formare professionisti o scienziati; ma è nell'università che chi ha vocazione a professioni o a scienze, si forma, e si forma piccolo o grande, mediocre o sommo, secondo la propria energia e il buon volere. Onde, mentre il sistema attuale è tutto fondato su una vuota astrazione che le mille volte combattemmo, cioè l'eguaglianza spirituale di tutti gli studenti, eguaglianza che appena appena lascia sospettare una varia intensità funzionale nelle menti con le classificazioni da sei punti a dieci; al contrario l'ordine delle idee da noi esposte nega tale eguaglianza, riconosce profonde le variazioni psichiche più di quello che almanacchino leggi e regolamenti, e sancisce, che menti variamente provvedute possano raggiungere negli studi, per vie diverse e sempre bene, gli stessi scopi. Richiamando un' idea geniale di Copernico e di Kant, con applicazione diversissima, noi diciamo: non è l'università che deve muoversi intorno alla studente, ma lo studente intorno all'università. È dallo studente, concepito come realtà, e non come astrazione, come forza viva, e non come materia informe, come cittadino, anche nell'università, e non come individuo addetto ad occupazione d'agenzia; è dallo studente, concepito come persona giuridica e mente vocazionale, che deve muovere la riforma organica dell'università, se essa dev'essere

espressione alta della vita e della cultura e non convento o caserma; se deve essere istituto pubblico d'insegnamenti umani e non ritrovo di mortificati e mortificatori.

Secondo. Le tesi che oggi si contendono il concetto dell'autonomia dell'università son tre:

L'università deve essere elevata a personalità giuridica, costituita, anche per la parte economica, dagli insegnanti che la compongono;

L'università dev'essere libera in quanto è accademia (libertà disciplinare e didattica); ma economicamente deve avere personalità giuridica nel Comune;

L'autonomia dell'università dev'essere l'autonomia dello Stato, che la mantiene, la regolamentarizza e le accorda libertà scientifica, coordinata e subordinata alla politica.

Sono a fronte non solo tre dottrine, ma tre esperienze storiche: l'*Individualismo di corporazione*, il *Municipalismo*, lo *Statismo.*

Le due prime han questo di comune e di chiaro: l'università elevata a vera personalità giuridica indipendente. Ma han questo di comune e di oscuro: come la libertà di un collegio, sia pur professorale, possa esser sempre libertà accademica e non arbitrio accademico, come possa essere, senza includervi pretese ieratiche, libertà universale.

Han questo di contradditorio: *individualisti* e *municipalisti*, mentre vagheggiano l'università fuori dello Stato, chiedono allo Stato, almeno in Italia e nei paesi d'Europa, i mezzi per mantenerla.

Or ciò cangia tutta la questione. Perchè non è più la personalità giuridica che si chiede, ma si chiede di amministrare, come corporazione o municipio, quello che non è patrimonio proprio, ma patrimonio nazionale, somministrato dallo Stato. E se a tutto ciò si aggiunge, che e *individualisti* e *municipalisti* sostanziano le proprie tesi in quello che esse hanno di più chiaro, nel fatto economico, fatto che rappresenta le condizioni essenziali di una personalità giuridica qualunque, ma che non individua

nessun elemento essenziale all' idea d' università, ci si spiega come tali tesi non abbiano trionfato e non possano trionfare. Sarebbe forse autonoma la Chiesa solo perchè libera di amministrare e disporre de' suoi beni? Sarebbe anzi Chiesa solo per questo?

La terza dottrina sull'autonomia dell'università deriva la sua forza dal concetto classico dello Stato: ha avuto importanza in alcuni periodi della storia moderna, ma sembraci oggi trascesa. Ha questo vantaggio: il concetto di libertà, che le due altre dottrine menzionate lasciano oscillante o confuso con l'arbitrio, essa lo concreta in ragione nazionale o legge politica. Ha questo di anomalo, oggi: esclude gli elementi locali e l'iniziativa privata; cosa che, se tornò proficua, un tempo, a questo istituto, riesce ora in opposizione a tutti i nostri concetti di decentramento e di cooperazione anche per gli alti istituti della cultura. Ha questo d'erroneo: non comprende l'ufficio moderno della scienza, che sta alla Nazione come la Nazione sta all'umanità.

La nostra idea del Comune scientifico, questa idea avvenirista, dialettizza, se non ci sbagliamo, gli elementi veri contenuti in tutte e tre le tesi, e vi aggiunge, in modo organico ed esplicito, l'assoluta libertà della scienza.

Noi propugniamo la personalità giuridica delle università, ma non riconcentrata nè nel collegio de' professori, nè nel Municipio e, molto meno, costituita con l'esclusione dello Stato; propugniamo una personalità giuridica *consorziata* di comune, provincia, regione e Stato. Secondo noi le ventuna università dovrebbero avere ventun bilanci: lo Stato darebbe a tutte la stessa dotazione, e entrerebbe in tutte le ventuna amministrazioni, per modo che le differenze tra bilancio e bilancio risultassero differenze non politiche, ma di vita locale. Secondo noi, come nella parte economica, a costituire l'individualità delle singole università, deve entrare lo Stato e contribuirvi per tutte egualmente, anche la libertà accademica dev'essere generalmente raffigurata da speciale legge or-

ganica, in modo comune a tutte le università. Sarebbe una stranezza che Bologna si modellasse, quanto a vita accademica, su la università di California, e Modena su le università russe. Onde per tutte le università, lo Stato, a nostro avviso, così come sarebbe un consorziato alla loro vita economica, sarebbe l'organo della loro manifestazione sociale: concorsi, nomine di professori, stipendi, ecc.; il che, per altro, non darebbe dappertutto e allo stesso modo un'uniforme vita accademica, giacchè questa sarebbe chiamata ad assumere atteggiamenti diversi per effetto dell'azione del popolo universitario. Insomma, nella vita universitaria, uniformità e varietà, nazionalità e località: ecco il nostro pensiero su l'argomento. Ma in tutte le università la libertà della scienza dovrebbe essere assoluta e sovrordinata allo Stato.

E questa sovrordinazione tornerebbe allo Stato di vantaggio.

È vero che molti dicono: la politica deve attenersi all'oggi; ma neppure l'uomo di Stato può provarsi a sopprimere il pensiero del domani. L'idea di evoluzione comincia a penetrare fin nelle menti dei Gesuiti. Ebbene: cosa sanno del domani, i nostri uomini di Stato, intorno alla questione sociale? Sanno quello che essi pensano: le università sono per essi come se non esistessero, perchè i quaranta professori d'Economia politica degli Istituti Superiori, se ordinari, son troppo innanzi negli anni per poter pensare diversamente dagli uomini di Stato; se straordinari, pensando diversamente dagli uomini di Stato, troncherebbero la propria carriera; se fuori dell'università e bisognevoli di carriera, pensando quello che lo Stato non pensa, non avrebbero carriera. Che cosa sanno i nostri uomini di Stato dell'evoluzione religiosa? Essi tacciono e con essi le università tacciono. Che cosa sanno essi dell'evoluzione morale, giuridica, politica, scientifica?

Lo Stato, con le università di Stato, si priva dell'organo più adatto per interpretare lo spirito di un'epoca e scorgerne anticipatamente l'indirizzo. D'altra parte im-

pedendo o limitando la discussione negli Atenei, non si evitano le rivoluzioni. I bisogni, che le idee dovrebbero rischiarare, continuano il loro corso; soltanto, lasciati essi al buio di ogni luce mentale, in luogo di manifestarsi in modo umano, civile e sereno, prorompono fra violenze e confusioni.

Terzo. Il dibattito odierno circa la natura delle università volge anche tra università professionali e università scientifiche.

Piacerebbe ad alcuni che vi fossero università informate a sole cose professionali, in cui s'insegnasse, avendo di mira la sola pratica professionale e con metodi semplici, spicci e del tutto applicativi; e che poi, accanto a queste, ve ne fossero altre del tutto scientifiche, ove s'insegnasse la scienza per sè, senza referenza a professioni, e con metodi d'investigazioni, discussioni e discettazioni, quali la scienza richiede pe' suoi progressi. Qui avremmo il vivaio degli scienziati; là la macchina de' professionisti.

Ebbene, per noi codeste divisioni sono alchimia e peggio; per noi l'università deve esser sempre e ovunque professionale e scientifica per essere università. L'università tutta scientifica che altri vagheggia, non è che la vecchia accademia, che ora muore, fra sbadigli, in Italia e fuori: l'università del tutto professionale si risolve in un istituto tecnico ingrandito. Il concetto della scienza, quale si evolve dalla vita moderna, è invece il concetto di scienza che è tecnica e di tecnica che è scienza. Gli scienziati non si fabbricano dalle Accademie. Gli empirici potrebbero, è vero, formarsi senza discussione scientifica, ma gli empirici non sono i professionisti. Lumeggia più cose professionali un principio scientifico ben inteso, che mille osservazioncelle scucite su questo o su quell'argomento: rendono più determinato un principio scientifico talune esigenze professionali, che mille dimostrazioni vaporose od astratte. La distinzione tra scienziato e professionista deve sorgere dalla vocazione dello studente. Imporgliela a priori, e imporgliela mediante un congegno

diverso d'università, non sarebbe solo dannosa pedanteria o incoraggiamento a mire utilitarie, ma la negazione de' più chiari e determinati caratteri della scienza moderna.

Quarto. Noi riteniamo che l'impianto dell'università dev'essere per *Sezioni* e non per *Facoltà:* che l'università deve rappresentare l'universalità di tutti gli studi superiori, non catastati, nel qual caso si riuscirebbe a semplice e insignificante riforma di ubicazione d'istituti, ma disposti in guisa da raggiungere un'organizzazione più ragionevole, economica, giusta, feconda, nazionale. Tutte le università dovrebbero avere certe Sezioni; non tutte le stesse Sezioni. Nelle Sezioni dovrebbero essere cattedre permanenti od essenziali, e queste determinate per legge; e cattedre variabili o complementari. Le università riescirebbero quindi tutte eguali per grado, ma diverse per sviluppo. La Sezione scientifico-filosofica sarebbe composta dalle cattedre di Filosofia, Matematica, Astronomia, Fisica, Geologia e Geografia, Chimica, Biologia, Sociologia e Storia delle scienze: la Sezione medica, dalle cattedre d'Anatomia, Fisiologia, Patologia e dalle due cliniche: la Sezione giuridica dalle cattedre di Storia del Diritto, Diritto Civile, Diritto Penale, Commerciale, Procedura e Medicina legale: la Sezione politico-amministrativa dalle cattedre di Diritto Costituzionale, Amministrativo, Internazionale, Storia de' Trattati, Economia Politica, Scienza delle Finanze, Statistica: la Sezione di Servizi Pubblici dalle cattedre relative all'ostetricia, all'educazione, alla religione, alla farmacia, alla veterinaria, all'igiene, al notariato, ai manicomii, ecc. Con questo istesso concetto si svolgerebbero le Sezioni di Belle Arti, di Agricoltura, la Sezione Industriale, Militare, ecc. Lo studente sorretto, guidato dalla sua vocazione, sapendo anticipatamente ciò che lo Stato richiede perchè si possa diventare medico, avvocato, ingegnere, ufficiale nell'esercito, parroco, insegnante, ecc., formerebbe sè stesso nell'università, raccogliendo gl'insegnamenti necessari anche da Sezioni diverse. In ogni università una *Sezione* sarebbe costituita con

quadro più largo di cattedre permanenti: la militare a Torino, la medica a Pavia, la filologica a Firenze (Firenze, se non di nome, ha di fatto la sua università), la giuridica a Napoli, la commerciale a Genova, la scientifico-filosofica a Roma, ecc.: sarebbero queste le università indicate per perfezionamento in studi speciali. Così nell'insegnamento superiore non avremmo ripetizione di cattedre; il professore titolare non sarebbe chiuso nel suo insegnamento, ma ne potrebbe far altri per rendere più complete le *Sezioni;* così i giovani non andrebbero più fuori a perfezionarsi, e gli esami assumerebbero il significato di esami di Stato.

Quinto. La libera docenza dovrebbe avere nell'università due mire: far concorrenza al professore titolare delle cattedre fondamentali e aggiungere nuove cattedre alle Sezioni, secondo le esigenze della cultura sentite o fatte sentire dal popolo universitario. Come è oggi, la libera docenza è fronzolo universitario, non elemento vitale. Che volete che vada a fare il libero docente nell'università, se lo Stato vi ha coperte tutte le cattedre immaginabili? La libera docenza oggi, al più al più, potrà essere un avviamento alla titolarità, il noviziato che impone lo Stato al suo presbiterio scientifico, ma giammai istituzione nazionale per liberamente promuovere la vita della scienza e i suoi progressi. Noi vorremmo, invece, che la libera docenza avesse una vera ragione di essere nell'università: che per sè potesse costituire professione, in guisa da poter avere liberi docenti, che non sognassero neanche di diventare professori titolari, e nondimeno, se suffragati da plauso di popolo universitario, trovassero la loro posizione importante quanto quella di titolari, e per rispetto alla nazione e per rispetto alla università. Solo così un'onda perenne di vita e di libertà circolerebbe davvero tra la nazione e le sue università.

Sesto. Questo impianto dell'università esige che il professore ordinario, o straordinario che sia, di cui la cattedra per un numero di anni resti vuota, cessi di pesare

su i bilanci universitari. Forse basterà questa idea a renderci avversi tanti; ma noi non ci curiamo di chi ci condanna senza discutere, e, molto meno, di chi potrebbe condannarci senza discutere e per solo interesse. Poche cose hanno tanta evidenza di ragione quanto il principio enunciato. Di certo, tocca alla legge organica, che si reclama intorno alle università, stabilire i modi acciocchè diserzioni determinate da passioni politiche non tornino di nocumento al sacerdozio della scienza; ma ciò non toglie che, se le diserzioni fossero determinate da motivi scientifici, nulla apparirebbe più strano di un professore pagato dalla nazione perchè insegni, e abbandonato dalla studentesca, perchè non sa cosa farsi de' suoi insegnamenti.

Di quanto crescerà nel nostro secolo l'interesse per la moralità e per la vita dello spirito, di tanto aumenterà l'interesse per due questioni: la scuola popolare e l'università. Son le due istituzioni che, nell'orbita della cultura, han ragione di fine, e di fine nazionale e umano.

XII.

Queste le idee che danno all'Università la forma e il valore di Comune Scientifico; idee che, pur tenendo l'Università legata al Comune, alla Provincia, alla Regione, allo Stato, non la trasformano in un'istituzione politica, in istituzione regionale o comunale, mentre le conferiscono quell'autonomia cui ha diritto secondo la sua idea, e le danno quella libertà, che è essenziale alla scienza. Sarebbe curioso davvero che lo Stato, che riconosce autonoma la Chiesa secondo la propria missione, non riconoscesse autonoma l'Università secondo la missione sua; che esso, il quale assegna al papa tre milioni annui ed ha su i suoi bilanci spese pel culto, senza entrare nelle cose del culto, trovasse strano di fare, per un'istituzione da cui deriva la sua vita ed in cui progredisce quella dell'umanità, ciò che fa per una vecchia istituzione che lo com-

batte e lo combatterà. Nessuna università dev'essere di Stato, ma per tutte lo Stato dev'essere l'organo di coordinazione della loro vita; per tutte deve concorrere a reggerle egualmente con mezzi economici.

Queste le idee del Comune Scientifico, per cui l'Università sorge sede di tutto l'insegnamento superiore, non coacervando o sovrapponendo cattedre, ma semplificando la propria organizzazione mediante le *sezioni* sostituite alle *facoltà*.

Queste le idee, per cui l'Università trova in se stessa il modo come allargare il quadro degl'insegnamenti per opera di chi, uscito dall'Università, domanda di insegnarvi.

Queste le idee, per cui le nomine e promozioni degli insegnanti universitari non sono più nelle mani de' professori titolari, ma anche de' liberi docenti e della nazione.

Queste le idee, perchè i professori, anche quando non insegnino, non abbiano a morire professori sul bilancio pubblico.

Un'intima coordinazione sussiste fra queste idee.

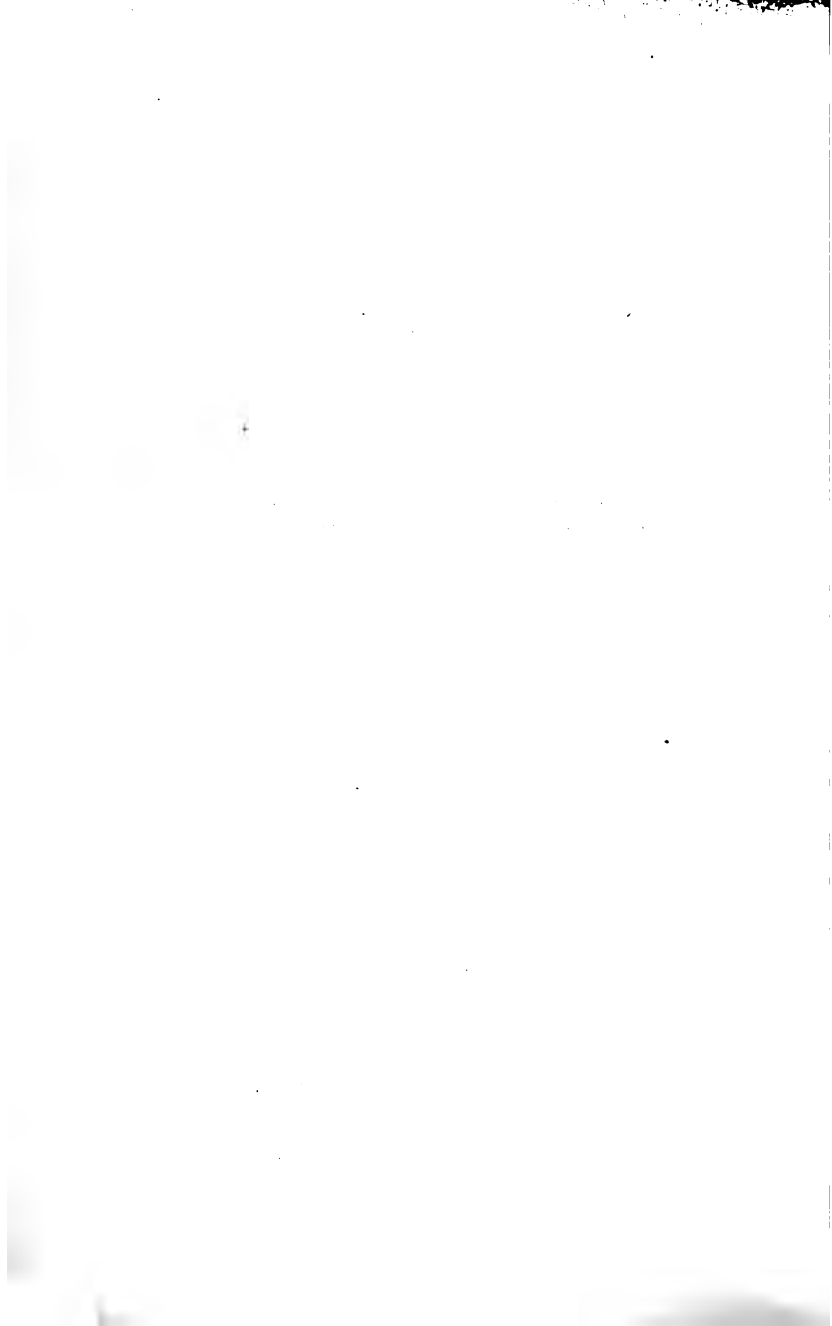
Il diritto di libera immatricolazione cambia in diritto umano l'istruzione universitaria, che ora è privilegio sociale; mentre il diritto per cui ogni dottore può essere libero docente, fonda nel diritto comune la base della libera docenza. Coll'elettività delle magistrature accademiche da parte del popolo universitario, l'Università cessa di essere oligarchia burocratica e diventa amministrazione didattica di professori e di popolo. Al diritto di libera vocazione dello studente, fa riscontro l'azione del libero docente, che allarga la vita scientifica e il quadro degl'insegnamenti della Università e ripone il moto della cultura nella coscienza stessa della Nazione. All'eguaglianza di tutti gl'insegnanti dinanzi al popolo universitario, fa riscontro, nell'organizzazione dell'Università, la partecipazione dei liberi docenti alle Commissioni di nomina dei professori e per la loro promozione. Tutto ciò è l'Università trasformata in Comune Scientifico, non feudo

dello Stato, ma legata allo Stato, pur manifestandosi con missione superiore allo stesso Stato (1).

Lo studente, promovendo la trasformazione universitaria su la base del Comune Scientifico, non rivendica solo un diritto suo, ma prepara tutta la trasformazione scolastica. Un paese moderno non è grande per la sola forza intellettuale che si sprigiona dalle sue Università, ma per la relazione che sussiste tra questa forza e la rete d'istituti educativi della nazione. Se l' Università, anche riformata secondo l'indirizzo democratico, dovesse rimanere senza la scuola popolare e non sorretta che da questo ammazzatoio delle intelligenze di professori e di scolari, che è l'istituto classico, l'Università riescirebbe meno pedante, più libera, più ragionevole di quanto non sia oggi, ma con ciò solo non cesserebbe di essere anemica, e, peggio, non avrebbe vigore di menti sane e solide. È dal fondo della coscienza nazionale che rifluisce all'Università la vita, il sangue. Agitarsi per la riforma universitaria è stabilire un punto di partenza delle riforme, non tutte le riforme scolastiche. L'Università, nata prima, incentrando in sè gli interessi delle classi più istrutte, è chiamata forse prima a riformarsi e a sentire l'efficacia delle nuove idee. Quale sarà l'idea direttiva della riforma universitaria, tale sarà l'idea d'altre riforme in Italia e fuori.

---

(1) Trasformando le Università in *Comuni Scientifici* sparisce qualsiasi *ragione di ridurle.* Quello che oggi si spende per l'insegnamento superiore non solo basterebbe alla trasformazione universitaria, ma lascierebbe un avanzo. È meschina la guerra che si fa ogni ad alcune Università! Ormai la statistica comincia a farsi valere anche in Italia, e più non si dice: l'Italia spende poco nell'istruzione superiore. Si comincia invece a dire: l'Italia spende male. Questa è la *verità vera* e non solo per l'insegnamento superiore, ma per tutte le scuole. Oggi Biblioteche, Gabinetti, Laboratorii universitari non sono pel bene del popolo universitario, disposato a quello de' suoi insegnanti. Anzi si potrebbe dimostrare che, in molti luoghi, più che alla vita scientifica si miri alla mostra o alla collezione scientifica, preparando così occasione di ammirazione ai viaggiatori d'oggi e di studio agli archeologi dell'avvenire.

FILOSOFIA E PEDAGOGIA

La Pedagogia e il Darwinismo [1]

I.

La vecchia Pedagogia.

Se non mi sbaglio, le basi scientifiche della Pedagogia sono ancora in gran parte ignorate. Benchè in questi studii non manchino dei fatti bene accertati, degli utili suggerimenti e un grosso fardello di consigli e di precetti, pure, se tutto codesto voleste ridurre ad un'organizzazione scientifica per cercare a quali fondamenti positivi si riportino e da quali leggi fondate sul reale tolgano valore ed autorità, vi accorgereste della mancanza di sufficenti teorie, di indicazioni ben appropriate, di criteri larghi, complessivi e ragionevoli.

Nè ciò è sorto per essere mancato alla Pedagogia studio lungo: tutt'altro. Essa anzi fu coltivata con passione; e l'importanza sua, per la vita pubblica e privata, fu anche troppo spesso messa in rilievo. Ma, condotta nel suo insieme con rettorica sentimentalità o con intuizioni vaghe e con ispirito di generalizzazioni assolute, è accaduto a questa scienza quello istesso che si riscontra in altre

(1) Memoria pubblicata per la prima volta nel 1874.

scienze sociali; che cioè, sebbene siano in essa molte buone teoriche, molte belle idee pratiche e generose, pure, nei fondamenti suoi, prevale esclusiva una considerazione logica od astrattiva, per la quale le radici delle più importanti questioni giacciono come in terreno incerto e sempre vacillante.

Nè credo che occorra molto a mostrare quanta parte avesse nelle basi della Pedagogia questa considerazione logica ed astrattiva, e quanto vi riuscisse infruttuosa ed inconcludente, purchè ci si contenti di non sminuzzare qui tutta una storia della Pedagogia, ma solo di rilevare il concetto più diffuso nelle scuole intorno all'educazione.

Interrogate infatti Descartes circa il concetto dell'educazione. Egli vi dirà, che « il buon senso è la cosa del mondo meglio distribuita » e che « tutta la differenza degli spiriti nasce da ciò, che noi conduciamo per vie diverse i nostri pensieri. » Descartes quindi si sarebbe assunto l'incarico di far pensare un Ottentotto all'inglese e di formare un fine matematico di un Australiano. E se Descartes non vi pare che si spieghi bene, non trovando in lui determinato un tempo a questa opera portentosa di trasformazione spirituale, Leibnitz vi aggiunge di « poter cangiare la faccia dell'Europa e del Mondo solo che si dia a lui l'ufficio dell'Educazione per un secolo. » È chiaro: per Leibnitz le popolazioni selvagge, che da migliaia d'anni restano allo stato preistorico, si modificherebbero agevolmente nei loro istinti e nelle loro abitudini e vivrebbero a civile consorzio, solo che potessero essere visitate da un sistema di educazione: basterebbe a Leibnitz un sistema di educazione per cangiare a suo modo l'impronta delle attuali popolazioni d'Europa.

Ora, tali paradossali vedute pedagogiche nessuno pensi che sieno un esclusivo patrimonio della scuola idealista. Gli empirici non sono più fortunati. Locke pensa « la differenza tra gli uomini nascere in gran parte, se non esclusivamente, dalla diversità di educazione; » d'onde Elvezio, con maggior franchezza, trasse il suo principio

« che tutti gli uomini nascono eguali, e tutte le differenze sorgono per le condizioni dell'ambiente sociale e della educazione. »

Ma tali teorie pedagogiche, che pur riflettono il concetto fondamentale dell'educazione, sono sprovviste di qualsiasi senso scientifico, e ci si offrono contraddette in tutti i punti dall'osservazione. Infatti che direbbero Descartes e Leibnitz, Locke ed Elvezio a chi mostrasse loro che vi ha dei popoli, ai quali non si riesce a far intendere che le forme elementarissime del nostro pensiero? che mancano di parole per esprimere le idee generali? che non riescono a connettere le parole con le idee? Il luogotenente Walpole, secondo quello che racconta H.Spencer, ha osservato negl'indigeni delle isole Sandwich, che, pure avendo questi abitanti una bella memoria e una grande facilità nell'imparare a mente, non c'è però verso di far loro esercitare le facoltà cogitative. — Gli Australiani hanno buona memoria, ma mancano di qualsiasi potere per combinare le idee, per concentrarvisi su e meditarle. I nuovi Zelandesi appaiono incapaci a generalizzare. Una delle ragioni date dagli Americani per non fare educare insieme i fanciulli neri ai bianchi è questa, che dopo una certa età l'intelligenza dei negri mostrasi incapace d'essere più oltre coltivata; ciò che Samuele Baker ha confermato per i negri dell'Africa. L'Haeckel dice dei Boschimani che essi sembrano, all'uomo spregiudicato che studia la natura in modo comparativo, manifestare una parentela più stretta col gorilla e collo scimpanzè, che non con Kant e con Goethe.

Ma senza andare ai selvaggi, quanta differenza di attitudini naturali non vi ha tra gli stessi popoli delle razze storiche? Chi metterebbe allo stesso livello mentale od estetico l'antico greco ed il cinese? Chi potrebbe ragionevolmente pretendere di educare allo stesso modo due popoli, che siano in diverso periodo di civiltà?

Sicchè, la pretesa eguaglianza spirituale delle scuole metafisiche è una chimera. L'Idealismo, con Descartes e

Leibnitz, e l'Empirismo, con Locke ed Elvezio, tendono entrambi a fissare come base dell'educazione un elemento immutabile, uniforme, assoluto ed astratto. Di là sono le idee innate, il pensiero bello e fatto e le identiche disposizioni a pensare; di qua la tavola rasa. La Pedagogia, cogli uni e cogli altri, si trova sempre nel cattivo partito di dover rifare tutto da capo sopra una semplice, universale e magra astrazione dell'anima o dell'ambiente sociale; è sempre fuori dell'osservazione del reale, e dei suoi svariati elementi. E se vi ha una differenza tra i due sistemi, questa è, che nell'Idealismo parte dei materiali intellettuali dell'educazione è data, vuoi in atto, vuoi in potenza, mentre nell'Empirismo questi istessi materiali devono essere fabbricati. Conseguenza però necessaria dell'uno e dell'altro è un sistema universale di educazione da applicarsi a tutti quanti gli uomini, sistema cavato da una poverissima psicologia astratta.

Quindi, se è giusto lodare la psicologia del XVII e del XVIII secolo per aver discusse molte questioni indipendentemente dai dommi religiosi, o per aver sentita la necessità di determinare la genesi della conoscenza, è pur vero che tale psicologia, mancando d'indirizzo largo e positivo, lontana dalle forme reali dell'organismo e dalle effettive rivelazioni dell'anima, non dava alla Pedagogia che una base logica ed astratta. Una tale Pedagogia, fondata su ipotesi, non poteva raggiungere che uno svolgimento ipotetico. Qua e là potevano incontrarsi dei buoni consigli, delle buone idee, ma nella sostanza essa doveva essere utopia, utopia bella e comoda quanto volete, ma alimentata appena dalla grama speranza di esser realizzata, perciò solo che era stata concepita, e perchè nel concepimento mostrava vantaggi maggiori a quello che si vedeva nella vita pratica degli uomini.

La scuola di Kant migliorò in parte l'indirizzo psicologico delle scuole anteriori, sia rendendo meno manifesto il dualismo del senso e dell'intelletto che era nella psicologia del XVII secolo, sia sostituendo alle analisi artificiali

del sensismo un metodo più rigoroso e più lontano da ipotesi. Per Kant le idee innate vanno a spasso, e neanche il senso è capace da sè solo di formare l'intelletto. Le idee innate addiventano, nel suo sistema, categorie, cioè leggi o disposizioni spirituali, che si concretizzano nel senso; ed il senso, per tale unione, si fa conoscenza. Ne segue, che solo conoscenza vera è la conoscenza sensibile. Ma questa dottrina kantiana, per quanto abbia giovato alle scienze per lo spirito critico a cui s'informa, e per aver distolte le menti da speculazioni trascendentali, anch'essa, in psicologia, ci dà il solito elemento assoluto, uniforme ed astratto; ancor essa non ci fa ravvisare l'uomo nella sua esistenza concreta dell'organismo e del suo multiforme e naturale sviluppo. Esaminava il Kant la coscienza umana bella e fatta, non nella sua formazione; esaminava la coscienza dell'uomo adulto e ridotto ad espressione universale, non lo sviluppo progressivo e le diversità del fatto individuale ed etnologico, e molto meno quello che la specie umana toglie da altre specie. Secondo la bella espressione di Lewes, Kant pigliava le forme costitutive come forme iniziali, e non le stabiliva come preordinazioni dell'organismo, ma come leggi puramente spirituali. Perciò la psicologia di Kant resta nell'astratto e nello spirituale; ancor essa distacca l'uomo dal suo sviluppo organico, e non può offrire che basi troppo imperfette alla scienza dell'educazione.

Infatti, la pedagogia di Kant non ha altro fondamento che logico ed astrattivo. Diamone qualche esempio.

Kant pensa che ciascun uomo arrivi al mondo allo stato selvaggio, e che la Provvidenza abbia messo in lui solo disposizioni per il bene. Ripete, con Leibnitz, Locke ed Elvezio, che l'uomo è quello che l'educazione fa; e, con una frase enfatica, dice che, se un essere di natura superiore si curasse dell'educazione nostra, allora sì vedremmo di quali immensi progressi sia capace la natura umana. perchè è l'imperfezione dell'educatore, che tiene imperfetta l'educazione. Egli vorrebbe ancora che gli

uomini non fossero educati secondo le condizioni in cui si trovano, ma secondo uno stato migliore, possibile nell'avvenire: secondo l'idea dell'umanità e del suo completo destino, mettendo ogni importanza nello stampare nella loro mente l'idea assoluta del dovere.

Ora, se lasciamo da parte gli utili precetti e le belle osservazioni di cui è pur ricca la pedagogia di Kant, ci pare che le poche indicazioni riferite ne svelino abbastanza nettamente la base puramente logica ed astrattiva. Per vero, quale concetto positivo spiega l'ingresso degli uomini nel mondo allo stato selvaggio? Al mondo arriva allo stato selvaggio il selvaggio; ma il figlio di un uomo civile e che appartiene a popolo civile, ha qualche cosa della civiltà nel suo sangue, nelle sue fibre, nel suo cervello. Senza di che non ispieghereste neanche come certe forme di governo fossero più rigide in altri tempi che oggi, e come, coll'istesso lavoro mentale, si possa oggi raggiungere un maggior profitto che dalle generazioni che ci precedettero. La teoria poi dell'assoluta bontà di disposizioni è nel Kant un ricordo delle immaginose idee di Rousseau. Se essa fosse vera, resterebbe inesplicabile l'esistenza del male, e la migliore educazione sarebbe l'assenza di ogni educazione. Ma l'esperienza mostra, per contrario, certi istinti feroci della natura umana, certe abbiette abitudini, le quali, anzichè rivelare come spontanee delle buone disposizioni, ne rivelano congenite od ereditarie delle animalesche ed antisociali; ciò che la coscienza religiosa dei popoli, forse in questo più fedele ai fatti, ha creduto indicare col mito di una decadenza. Nè riesce meglio fondato quell'altro concetto che fa dipendere, in modo assoluto, la bontà dell'educazione dall'educatore. Seneca, per non dire di altri, era una natura morale privilegiata di fronte a Nerone; eppure lo scolaro non cavò alcun costrutto onesto dalle lezioni del maestro. Allorchè poi il Kant esige, che gli uomini sieno educati non secondo le condizioni in cui si trovano, ma secondo uno stato migliore, possibile nell'avvenire; o quando colloca

il culmine dell'educazione nel far ravvisare una bontà per sè, una giustizia assoluta, egli ha di certo obliato che l'azione continua dell'ambiente sociale e di tutti i suoi elementi è pur essa condizione indispensabile, per dar vita a qualsiasi ammaestramento, a qualsiasi sviluppo spirituale; ha obliato che, se fosse bastata l'idea della giustizia e della bontà a far gli uomini giusti e buoni, l'umanità avrebbe già da lunga pezza raggiunto uno stato felice. Il delitto invece ci si mostra spessissimo coesistere colla integrità e colla rettitudine del pensiero, e chi sa quello che è giusto e buono, non per questo solo sa praticarlo.

Queste censure sommarie a scuole che hanno segnato de' grandi progressi nella storia del pensiero e che hanno conferito anch'esse al movimento generale della civiltà, non ambiscono altro scopo che di mostrare quanto ancora, con tali scuole, si fosse lontani dal ravvisare le basi scientifiche di una scienza dell'educazione; e quanto riuscisse infruttuoso a questa scienza l'indirizzo astrattivo, sia idealistico, sia empirico, sia critico. Gl'idealisti deificavano l'elemento innato, gli empirici l'ambiente; gli uni e gli altri cadevano in una psicologia astratta, e si accordavano nel vedere nella scienza dell'educazione un potere onnipotente. Nè gli idealisti, nè gli empirici avevano concetto delle difficoltà reali di questa scienza, delle sue fondamenta concrete, della necessità di rivolgerla allo studio dell'organismo e delle sue reali manifestazioni. L'indirizzo kantiano, pur migliorando la psicologia, non sorpassa i confini di un formalismo logico. Fermarsi, come dice Herbert Spencer, all'osservazione inammissibile che, anteriormente all'esperienza, lo spirito è una tavola rasa, non è vedere il fondo stesso della questione, cioè donde venga la facoltà di organizzare l'esperienza. Se dalla nascita non esistesse altro che una pura recettività delle impressioni, perchè un cavallo non potrebbe ricevere la stessa educazione dell'uomo? perchè il gatto ed il cavallo, sommessi a quella stessa esperienza che loro dà la vita

domestica, non arriverebbero ad un grado eguale, ad una medesima specie d'intelligenza? Kant ha inteso tutto questo; ma non ne ha viste le ragioni nelle diverse disposizioni e nel naturale sviluppo del sistema nervoso. Egli quindi s'è fermato ad una considerazione logica.

E il Rosmini fra noi, continuando un tale indirizzo psicologico, credette, in Pedagogia, poter determinare il mese in cui il bambino forma il tale o tale altro giudizio o raziocinio, sente il tale o tale altro affetto. Il Rosmini forse sarebbe rimasto molto maravigliato, se, colle odierne ricerche storiche, gli si fosse mostrato che alcuni di quei raziocinî e di quegli affetti, che egli opinava schiudersi nel suo bambino ancora in fasce, razze intiere, che pur vivono da tanti secoli, non li hanno ancor fatti o sentiti; o se avesse potuto accorgersi che egli, insomma, non faceva altro che stabilire, come tante forme di sviluppo dell'infanzia, quegli elementi più o meno semplici che gli offriva l'analisi del suo pensiero e del nobilissimo animo suo.

In breve: la Pedagogia non era possibile come scienza nè colla filosofia idealistica, nè con quella empirica o critica. Tutte e tre, prescindendo dalle loro differenze e dai loro contrasti, finivano in una psicologia astratta; tutte e tre o non conoscevano l'importanza dell'ambiente fisico e sociale o lo riducevano ad una semplice astrazione. Era perciò inevitabile che a base della Pedagogia stesse del vago, dell'indeterminato, del fantastico; era inevitabile la mancanza di svolgimento nel concetto di educazione e la nessuna importanza concessa all'efficacia dell'ambiente fisico, alla struttura di una società ed al suo sviluppo. Necessariamente quindi si doveva credere di potere educare le facoltà, concependole in astratto, e di poter trattarle, come se esse fossero state sempre quello che ora sono o che si opinava fossero, senza far nessuna distinzione tra principii universali, generali e speciali. Ridotto l'individuo ad un'astrazione, l'aggregato non poteva essere che un'altra astrazione; trascurate le proprietà reali

dell'individuo, non potevano essere studiate le proprietà reali dell'assieme degli individui o società; e si camminava quindi per una via inetta a raggiungere le basi scientifiche di una scienza e di un'arte pedagogica.

II.

Prime linee di una Pedagogia scientifica.

È l'odierno movimento delle scienze sperimentali, che lascia, se non mi sbaglio, intravvedere le basi vere della Pedagogia. Le scienze fisiche, che da circa mezzo secolo a questa parte rinnovarono le arti meccaniche ed industriali, trasceso il periodo di un materialismo pratico e la forma di metodi puramente descrittivi, hanno fatto propri i problemi fondamentali della natura; e, col promuovere nuovi studi, han fatto sentire la loro attività trasformatrice in tutti i campi del sapere. L'uomo stesso, in tutte le sue parti, è diventato un soggetto nuovo di immense ricerche. È per opera loro, ch'è stato determinato il suo vero posto nella natura, la legge fondamentale della sua esistenza. Astronomia, Geologia, Biologia son tutte oggi d'accordo nel dirci, che egli non è il centro dell'universo, ma un'armonica espressione di esso; che non ne è l'idolo, ma che è solo un anello nella catena delle esistenze telluriche; e che le leggi sue sono derivazione e continuazione delle leggi universali.

Da tutto ciò è sorta una rivoluzione nelle scienze antropologiche e sociali, quale non fu mai operata da alcun sistema metafisico; tutte le questioni hanno più o meno mutato d'aspetto; questioni nuove son sorte; e in tutti gli esseri potè rivelarsi un identico processo, una legge di lenta e naturale evoluzione. Oggi non vi ha concetto positivo delle scienze che non mostri negli esseri la legge di evoluzione. La si rinviene scritta nei cieli e negli strati tellurici, nelle trasformazioni successive delle flore

e delle faune, come nelle forme più semplici e più complesse dell'attività psichica, dalle attitudini dell'insetto fino alle ispirazioni del genio; nelle momentanee associazioni degli animali inferiori, come nelle forme di società progredite.

Nè l'uomo, per verità, avrebbe potuto sottrarsi a tal legge. L'anima, dietro le scoperte della fisiologia, non è disgiunta nè disgiungibile dal corpo; sentimento, pensiero, volontà non si dividono dall'apparato del cervello e del sistema nervoso; ed il sistema nervoso si sviluppa e progredisce nella serie degli animali, come si sviluppano e progrediscono le funzioni della vita organica. A quell'istesso modo, scrive il Maudsley, che la forza vitale riunisce, per dir così, in se stessa, delle forze inferiori, di cui si potrebbe dire essere lo sviluppo; o a quel modo istesso, che, nella produzione della forza nervosa, forze più semplici e più generali si riuniscono e si concentrano in un modo di energia più speciale e più complesso, così una specializzazione più completa ha luogo nello sviluppo del sistema nervoso, sia che noi osserviamo questo sviluppo nel corso delle generazioni, sia che lo consideriamo nell'esistenza dell'individuo. La stessa storia di una nazione, aggiunge il Cantani, è fatta dai suoi nervi; e dallo stato sano od ammalato del sistema nervoso, quale s'è conservato o prodotto e diffuso col tempo in un popolo, dipendono, in ultima analisi, le sue glorie ed i suoi avvilimenti, le sue vittorie e le sue sconfitte, la sua caduta irreparabile od il suo risorgimento. Talchè, per quanto apparisca sublime la fantasia di Dante o di Shakspeare, l'analisi di Spinoza o di Kant, il raziocinio di Laplace o la pietà di Francesco d'Assisi, queste nobilissime funzioni psichiche sono il progresso infinitesimale e graduato dell'anima rozza di un selvaggio, delle forme inferiori dell'animalità; a quell' istesso modo che la costituzione organica dell'uomo è derivazione di forme inferiori e meno perfettamente organizzate, e la bella figura dell'uomo caucasico proviene dalla figura brutta e schifosa d'un selvaggio. « Colui, scrive il Darwin, il quale non si con-

tenta di credere, come un selvaggio, che i fenomeni della natura non abbiano un legame tra loro, non può credere per nulla che l'uomo sia l'opera di un atto separato di creazione. Egli dovrà per forza ammettere che l'intima somiglianza dell'embrione umano con quello, per esempio, di un cane, la costruzione del suo cranio, delle sue membra e di tutta la sua impalcatura, indipendentemente dagli usi a cui possono essere destinate le varie parti, secondo lo stesso disegno di tutti gli altri mammiferi, la ricomparsa eventuale di varie strutture, per esempio di parecchi muscoli distinti, che l'uomo non possiede normalmente, ma che sono comuni ai quadrumani, ed una folla di fatti analoghi, tutto conduce nel modo più piano a conchiudere che l'uomo è il condiscendente, con altri mammiferi, da un progenitore comune. »

Questa dottrina della trasformazione meccanica degli esseri è l'idea madre di tutto il nostro sapere: è in essa che s'incentrano tutte le scoperte scientifiche, che si raccoglie ed addensa la luce del pensiero moderno. Il secolo XVIII creò l'idea del progresso della società; il secolo XIX ha resa concreta l'idea del progresso necessario di tutta la Natura. Le scoperte di Laplace, di Kant, di Goethe e di Lamarck avevano già o parzialmente dimostrata la verità o spianatane la via. Però mancava ancor molto a renderla universale. Mancava quella vastità di osservazioni, quell'armonia di risultati, che tanto facilmente guadagnano gli spiriti ed impongono un profondo convincimento; mancava l'opera sull'*Origine delle specie* di Carlo Darwin.

Darwin ha reso ormai impossibile la barriera laboriosamente sollevata dall'ignoranza dei secoli tra l'uomo e l'animale, tra la società e la Natura; egli ha potuto dimostrare, col corredo di fatti numerosissimi e colla determinazione di leggi semplicissime, che tutta la natura organica sottostà ad identiche leggi e al meccanismo delle medesime forze.

E queste forze, che spiegano la trasformazione degli

esseri organici, non sono per Darwin delle cause occulte. Esse sono, per contrario, le stesse forze vitali, che, sotto il titolo di variabilità o facoltà di adattamento, di eredità o facoltà di trasmissione, nella condizione della lotta per la vita, condizione posta dal principio economico della Natura e per cui l'alimento è inferiore assai al potere riproduttivo, fanno sì che gl'individui meglio adatti sopravvivano; e trasmettendo questi ai generati i vantaggi conseguiti, accade che, per differenze insensibili, essi riescano alla scelta naturale e alla creazione di nuove forme. Le quali nuove forme, per l'istesso processo di variabilità, di trasmissione e di lotta, sviluppandosi graduatamente, ma inegualmente, si allontanano sempre dal tipo primitivo, per modo che si ha una legge di differenziazione, o, come l'ha detta Darwin, di divergenza dei caratteri e di perfezionamento negli organismi.

Mostrare particolareggiatamente come queste leggi spieghino in effetti gl'innumerevoli fenomeni della vita degli esseri organizzati, morti o viventi; come dominino l'esistenza tutta, dall'umile infusorio alle forme sublimi di civiltà, dal discernimento del polipo all'ispirazione del genio, non è cosa nè facile, nè tale da potersi chiudere in poche pagine. Il Darwinismo, quest'idea che conta appena un ventennio di vita, ha già una letteratura più vasta di qualunque delle più grandi scoperte di due o tre secoli addietro. Chi volesse fare uso di ricordi classici, potrebbe dire, dell'idea darwiniana, che essa nacque potente come Minerva, e che, come Venere, sortì seco attrattive e sorrisi per trarre a sè ed interessare la famiglia tutta dei cultori del sapere, dal modesto classificatore al vigile, potente ingegno, che cerca un perchè. E, precisamente come le divinità greche, l'idea darwiniana è semplice, schietta, nativa. Nulla in essa imbroglia lo spirito: le nebbie e le vaporosità di Schelling e di Hegel, gli artificî dialettici di Platone, le sottigliezze scolastiche, le sono estranee. Tutto vi è positivo, perchè tutto è poggiato sui fatti; tutto cammina spedito e grave, perchè ogni legge

è indotta e dedotta da' fatti; tutto è semplice e concludente, perchè la mente non impone i concetti suoi alla Natura, ma sulla natura regola i suoi giudizi, mediante l'osservazione, la comparazione e l'esperimento.

Solo chi ha penetrato la natura intima del Darwinismo riesce a vederne la grande semplicità. Fra mezzo a tanti e così svariati fatti, fra tante e tante induzioni e deduzioni, egli può scorgere una struttura semplicissima che tutto informa, una struttura, anch'essa cavata da fatti e non presupposta.

Darwin, infatti, osserva, che gli organismi sono variabili e che non vi ha nè tra le piante, nè tra gli animali, nè tra gli uomini, esseri perfettamenti eguali. Una tale osservazione, come vedesi, si estende a tutta la Biologia, e tutti i fatti biologici la confermano. Per Darwin è forse questa una verità empirica? No; è una verità sperimentale, perchè la ragione la spiega: ed ecco come. Gli organismi sottostanno alla condizione dell'ambiente e dei mezzi nutritivi, che diversificano da un punto all'altro dello spazio. Ne segue che gli esseri organizzati, i quali non possono vivere senza accomodarvisi, devono di necessità esser diversi e variare. L'adattamento è perciò un risultato di tutte le modificazioni dell'organismo per le condizioni esteriori dell'esistenza, per l'influenza dell'ambiente. Dalla *gregarina*, animale monocellulare, che vive negl'intestini di certi insetti, all'uomo civile, che si move in un ambiente materiale e morale complicatissimo, la necessità di conformarsi all'ambiente e di esserne modificato è una legge fondamentale, assoluta. La Botanica, la Zoologia, la Paleontologia e la Storia ci svelano stupende cose su tale argomento. Ma anche prima che la scienza aguzzasse il nostro sguardo, quante volte non osservammo dipendere lo stato dei nostri pensieri dal colore del cielo? — Taine ha mostrato tutta la geografia greca trasfusa nell'estetica greca; e gli esempi potrebbero esser tanti quanti i popoli, che s'illustrarono nell'arte. Nella storia poi vedesi il grado di energia e di volontà deter-

minato dalla scala del termometro o dalla differenza di nutrimento. I popoli che prendono un nutrimento poco azotato hanno un carattere flemmatico, per rispetto a quelli che pigliano un cibo molto azotato, i quali son più attivi e più vivaci. Cito ad esempio gl'Inglesi ed i Cinesi. Sicchè, essendo tale l'influenza dell'ambiente, ne segue che nuovi organi possano svilupparsi ed altri atrofizzarsi; e, pur cominciando ciò a compiersi per modificazioni insensibili, coll'andar del tempo tali modificazioni acquistano carattere stabile e riescono a formare parte essenziale dell'individuo. Non è forse vero, che chi ha molta pratica può distinguere, sin dal modo di camminare, l'abitante di pianura da quello della montagna? Un occhio allevato sui monti da quello cresciuto in riva al mare?

E ciò che diciamo dell'ambiente fisico, devesi intendere, con egual ragione, dell'ambiente sociale. I due ambienti non son separati, come non è indipendente il funzionare del sistema nervoso dalle quantità di ossidazioni che si compiono nel sangue. E come l'ambiente fisico eccita una variabilità, similmente l'ambiente morale determina un adattamento spirituale tutto proprio.

Nasce da ciò, che le facoltà spirituali di una società rozza devono di necessità esser meno speciali e meno complesse di quelle di un uomo appartenente a società progredita. E questa variabilità fisica e morale, per virtù di un'altra proprietà fisiologica dell'organismo, la riproduzione, si trasmette: e non si trasmette soltanto quello che si è ereditato, ma anche quello che l'organismo ha acquistato per suo conto, sotto l'azione dell'ambiente. Così le differenze si raffermano, si moltiplicano, si ringagliardiscono, si assodano; così si prepara una forma diversa, un tipo diverso dal tipo originario. Fu certamente per questo processo che il greco dell'età di Pericle potè essere migliore del greco de' tempi di Esiodo e di Omero. Ma, come dicemmo, lo svolgimento della funzione nutritiva e riproduttiva, della variabilità e dell'eredità, si fa in ordine alle condizioni economiche della Natura. La quale,

più feconda nel riprodurre che ricca nei mezzi di alimentazione, ha molti affamati ed una cucina povera ed inetta a satollar tutti. Di qui la lotta per la vita; la lotta pel boccone o per la luce, il calore, l'umidità o gli elementi chimici. E quando, in questo ambiente, gli uomini formano dei sentimenti e delle idee e si determinano molteplici e svariati scopi, vi ha lotta per simpatie, per credenze, per gusti. Dimodochè la lotta per la vita non è una metafora, ma una condizione essenziale, matematica, dedotta dalle leggi sproporzionali della nutrizione e della riproduzione. Dal filo d'erba all'uomo tutto lotta. Lottano l'un l'altro i popoli, per contendersi i mezzi di sostentamento, per i loro sentimenti, le loro idee, strettamente associate al complesso della loro storica esistenza. E, come fra tutti gli organismi, così anche fra i popoli sopravvivono i meglio adatti; e questi, conferendo, per l'eredità, ai loro generati i vantaggi ottenuti, si rendono capaci di maggiori progressi per rispetto ad altri, o anche di egemonia. Chi considera coll'occhio della scienza la Natura, non vi trova quell'apoteosi di tranquillità e di amore che vi pone l'occhio volgare; essa ci svela invece un'eterna epopea: *bellum omnium contra omnes*. La civiltà, a discapito di razze inferiori e col progresso del lavoro intelligente, renderà, tra popoli civili, meno amara questa lotta; potrà anche non più ispirarsi alle ragioni del benessere materiale, e sarà lotta pel diritto o pei prodotti spirituali; ma la lotta resterà sempre la condizione indispensabile della vita e del progresso.

Le leggi, che noi abbiamo sommariamente indicate, son familiari a chi studia la Natura. Vi abbiamo accennato per mostrare che, abbracciando esse l'esterno e l'interno di ogni organismo, ed anche dell'uomo, rendono necessaria una nuova psicologia ed una più seria determinazione delle vere basi della scienza educativa.

Io non voglio dire che tutti gli elementi di questa psicologia, tutte le scoperte che l'arricchiscono, sieno dovute al Darwinismo. Dico solo che nel Darwinismo s'incasto-

nano meglio, che in esso acquistano nuova luce, quasi brillanti in opera fina di valente gioielliere.

E questa psicologia, riportandosi all'organismo e alle leggi generali di esso, non si restringe, come la psicologia astrattiva, alla coscienza individuale per trarne uno schema logico od universale. Invece, fondata sulle leggi fondamentali dell'essere vivente, rischiarata dallo studio dell'organo fondamentale dell'attività psichica, il sistema nervoso, mentre sola può dare la genesi delle facoltà e mostrarne le leggi, è, d'altra parte, necessariamente portata a studiare il soggetto in relazione all'oggetto, l'uomo in relazione all'ambiente, tanto fisico quanto morale. Così la vecchia Pedagogia, la quale si fermava ad un concetto astratto dell'ambiente e dello spirito, è resa per essa addirittura impossibile.

Per la nuova psicologia lo spirito, quale che esso sia, non è più dato concepirlo indipendente dal corpo. Le teorie, che consideravano il corpo come la vagina dell'anima o la sua prigione, sono, per la scienza moderna, metafore di gusto arcaico. Dopo che la Fisiologia ha messo in sodo essere il cervello ed il sistema nervoso la sede esclusiva dell'attività psichica; dopo che l'anatomia comparata ha mostrato, nella serie animale, lo sviluppo del cervello, in comparazione della massa di tutto l'encefalo, essere tanto maggiore, quanto più le facoltà intellettuali si avvicinano a quelle dell'uomo; dopo che la Patologia ha potuto costantemente osservare, che alla piccolezza congenita degli emisferi cerebrali e alla loro degenerazione si osserva tener dietro un affievolimento delle facoltà spirituali, sino all'imbecillità; e le malattie, le compressioni o le offese del cervello essere, quasi sempre, accompagnate da inconsapevolezza, da sonnolenza o sovreccitazione psichica; il nesso organico-nervoso dell'anima è diventato un assioma della scienza. È stato notato, che gl'individui, i quali, per lesioni riportate, restano con un lobo solo, si stancano molto presto nei lavori cerebrali; che il cretino ha una lenta percezione, ed una cosa deve

essergli più volte ripetuta, perchè venga compresa e dia luogo alla riflessione. Nell'istesso popolo poi, ai periodi diversi della sua civiltà, corrisponde uno sviluppo diverso della cavità craniale, progressivo a norma che aumentano i suoi progressi. E fatti di questo genere la scienza ne possiede in numero indefinito. Quindi a ragione scrive il Virchow: « Se l'anima, dal punto di vista della fisiologia, non può nulla senza il cervello, se le sue azioni son dipendenti dalle parti del cervello, non può dirsi che la coscienza o qualsiasi altra cosa sia attributo dell'anima, considerata come indipendente; si deve invece designare addirittura il cervello come l'organo del sentimento e del pensiero, anche se sia mostrato che la coscienza di ciò sia prodotta da qualche cosa che ne sia distinta. »

Però non manca chi crede, che queste nuove idee psicologiche non valgano a spostare la vecchia tesi del commercio dell'anima col corpo, e che solo la comprovino con una più vasta collezione di fatti, e lascino quindi, anche per la Pedagogia, le cose in su quell'istesso piede, su cui erano per l'avanti.

Eppure non è così.

Come è stato dimostrato da Alessàndro Bain, la teoria del commercio dell'anima col corpo poggia su di un errore, giacchè concepisce il corpo astrazione fatta dalla mente e viceversa, mentre nessun fatto conferisce il diritto a potere usare un simile linguaggio. Quando gli agenti non si concepiscono separati, non vi ha diritto a parlare dell'azione loro, dando loro esistenza separata. Se noi non vediamo mai esistere indipendenti il corpo e la mente, come possiamo parlare dell'azione reciproca dell'uno sull'altra, azione che include appunto una esistenza distinta e separata? L'azione reciproca è una metafora. La scienza mostra, invece, come ogni fatto spirituale sia congiunto ad un corrispondente stato fisico, per modo che non è lo spirito che produce un dato stato fisico, cioè, ad esempio, non è l'emozione che produce certi stati dell'organismo corporeo, ma quella data emo-

zione non si forma che con quei dati segni dell'organismo corporeo. Quindi scrive il Bain: Quando parliamo di una causa mentale, di un agente mentale, abbiamo sempre una causa bilaterale; l'effetto non è prodotto soltanto dalla mente, ma dalla mente e dal corpo insieme. Dire che la mente ha operato sul corpo, vale quanto dire, che un fenomeno bilaterale, con un lato corporeo, ha operato sul corpo, o, finalmente, che il corpo ha operato sovra se stesso. Così la serie dei fatti mentali non implica che la mente ingeneri uno stato del corpo, nè che il corpo ingeneri uno stato della mente; ma che mente e corpo congiunti diano origine ad un certo stato di mente e corpo congiunti.

Ricondotta la psicologia alle leggi generali dell'organizzazione, noi possiamo meglio intendere, per l'uomo e pei popoli, i due grandi fatti dell'adattamento e dell'eredità e le relazioni loro con la scienza educativa. I quali fatti sono di un' importanza capitale, sia per formarci un'idea positiva dell'educazione, sia per intendere le ragioni dei costumi e delle abitudini de' popoli e le loro etiche esigenze.

Vi ha, invero, per qualsiasi società, un naturale potere di accomodarsi all'ambiente in cui vive, sia esso fisico o morale; potere che è tanto della società, come essere collettivo, quanto degl'individui che la compongono. Ogni popolo si addatta alle influenze fisiche, alle disposizioni agricole ed industriali del suolo che abita; e da esse germogliano una quantità di abitudini e di gusti, i quali, se talvolta appaiono poco rilevati tra gli individui dello stesso popolo, sono poi rimarcatissimi e diversissimi, riguardati tra popolo e popolo. Io non intendo dire che tutto nasca dall'ambiente fisico; dico solo, che l'ambiente fisico può essere parte principale della vita di un popolo. Come spiegare il costume dell'infanticidio presso i selvaggi, senza la pochezza di nutrimento, che la terra incolta o malamente coltivata dà all'uomo? Come spiegare quella pietà filiale, per la quale

i genitori vecchi son sotterrati vivi, prescindendo dalla scarsezza di nutrimento e dalla mancanza di previdenza nel selvaggio? Potremmo arrecare infiniti esempi di questo genere. Molti costumi, che restano, anche oggi, fra popoli civili, sono avanzi di epoche passate. La storia de' pregiudizi e delle abitudini di un popolo non può esser fatta che colla storia della società del popolo stesso; e tante e tante modificazioni sociali noi non le intendiamo, perchè non ci rendiamo conto di quest'influenza dell'ambiente fisico, perchè non ci rendiamo conto come alcune innovazioni, introdotte in una parte di esso, abbiano dovuto di necessità creare nuove abitudini, nuovi costumi, nuove disposizioni. Furono le condizioni del nutrimento, che determinarono alcuni popoli alla vita della caccia. La quale, secondo i calcoli di Schoolcraft, richiede per ogni cacciatore l'estensione di terreno di 23.000 ettari. Per conseguenza, una popolazione non passò dalla vita della caccia alla pastorizia e all'agricoltura, e quindi dalle abitudini sanguinarie e nomadi alle stazionarie e benevoli, che per modificazioni degli elementi nutritivi. Le nostre abitudini della caccia, della pastorizia e dell'agricoltura sono forme frammentarie di costumi, in altro tempo universali. È dunque impossibile astrar l'uomo dal mondo fisico che abita, per rannicchiarlo in uno schema intellettuale. Nella vita dell'Eschimese e del Negro si trovano il circolo polare e la zona equatoriale; e così via dicendo.

Quest'influenza dell'ambiente materiale sulla vita di un popolo è stata filosoficamente discorsa dal Buckle; e, se non si possono accettare, in modo assoluto, tutte le sue deduzioni, è però certo che gli agenti fisici, il clima, il nutrimento, il suolo e l'aspetto generale del paese, determinano delle differenze tra popolo e popolo, sì nella vita esteriore, come nella vita interna, cioè a dire nelle idee, nelle associazioni di esse, nelle abitudini, nel carattere nazionale. Gli Arabi, che, nelle loro native contrade, a cagione dell'aridità del suolo, son sempre stati un popolo

grossolano ed inculto, quando si furono stabiliti in altre contrade, compirono dei grandi progressi nelle arti della civiltà. Spessissimo le innovazioni nella vita di un popolo si devono a ciò, che ha variato la qualità e la quantità del nutrimento; spessissimo le condizioni della posizione geografica son valse ad indirizzare un popolo e una civiltà. Così, ad esempio, è la posizione geografica che ha creata l'educazione marittima dei Fenici e di Cartagine e l'odierna disposizione industriale e commerciale degl'Inglesi; è essa che ha agito sulla formazione della costituzione greca e sulle attività cogitatrici e sentimentali di parecchi popoli. Al certo l'occhio greco, il quale, indipendentemente dall'anatomia, seppe rilevare con precisione le forme ed i muscoli del corpo umano, tolse gran parte della sua perizia dalla educazione dell'ambiente geografico. Quindi nessun idealismo, nessun concepimento astrattivo può far sparire le forme svariate dell'azione dell'ambiente fisico, le svariate abitudini educative, determinate da esso. Nè giova il dire, per togliere valore a queste osservazioni, che l'inglese, che si va a stanziare in Australia, resta inglese; e che la geografia greca è rimasta su per giù quella che era ai tempi di Omero, di Pindaro, di Fidia e di Aristotile, senza che per ciò continui ad esistere la civiltà greca. Veramente, ragionando a questo modo, si sragiona. Si ammette, a torto, che l'azione dell'ambiente fisico sia assoluta, agisca egualmente sempre, dimenticando che l'uomo, colla sua natura mentale, può far tacere la natura materiale, può sconvolgerne le impressioni e paralizzarne gli effetti. È questo appunto il caso dell'inglese, che va a stanziare in Australia. Si ammette a torto ancora che non vi sia altro fattore nella vita dei popoli, che l'ambiente fisico. Vi ha, per contrario, l'ambiente morale, il quale, pur sviluppandosi in relazione al primo, se viene a mancare, vi spiega la vita di popoli meschini sul suolo abitato da grandi popoli.

Quindi, sebbene importante, l'ambiente fisico non è più importante del morale o sociale. Mentre quello è co-

stante, questo è progressivo; esso è la stessa storia delle forme successive di una società. E così come un popolo, per vivere, deve accomodarsi all'ambiente fisico, deve parimente accomodarsi alla struttura sociale e variare con essa.

E tali variazioni accadono necessariamente nel seno di una società, sia per lo sviluppo naturale delle facoltà degl'individui che la compongono, sia per il crescere in numero dei medesimi o per le relazioni con altre società. Orbene: queste necessarie variazioni dello stato sociale si riflettono nella vita intima dell'organismo psichico, nelle attività spirituali. Perfino le forme di associazioni dei selvaggi hanno subito una variazione, la cui lentezza soltanto, per rispetto ad altri popoli, le fa classificare per stazionarie. Ma ciò che importa qui di stabilire è, che le facoltà psichiche non sono sempre allo stesso grado di svolgimento. In una società primitiva in cui, come presso i selvaggi, gl'individui hanno tutti all'incirca gli stessi poteri, e compiono tutti le stesse funzioni, e s'è appena determinata una differenza tra il capo della tribù e i componenti di essa, l'attività psichica non solo deve essere elementare, ma dev'essere ancora uniforme e mancare di specializzazione. Il Lubbock osserva, che tutti i selvaggi di una tribù si rassomigliano nelle abitudini morali e nelle mentali. Il regno della varietà psichica non è apparso ancora per loro; la loro vita mentale ed il loro cuore sono come una notte buia, come la solitudine del deserto. E tutto ciò è naturale; perchè, se la struttura sociale è in uno stato uniforme, l'uniformità deve essere anche nella mente e nel costume. Quale differenza, infatti, non dev'essere tra le forme spirituali di una tribù, che vive della caccia o della pesca, e quelle di una società, in cui svariate funzioni son compiute da speciali individui? Basta a convincersene la riflessione, che l'azione è preceduta da un sentimento e da un pensiero, e che là, ove essa è uniforme, vi dev'essere necessariamente povertà e nel sentimento e nel pensiero. E, d'altra

parte, quante differenze non han fatte sorgere, nel sentimento, la storia della famiglia e le epoche successive di sua formazione? Quanta differenza non doveva necessariamente creare negli affetti la poligamia o la poliandria? Chi non discerne i miglioramenti arrecati al sentimento dalla monogamia e dalle sollevate condizioni morali e giuridiche della donna? Mettete di fronte la famiglia del selvaggio e la nostra, e troverete che la loro struttura diversa ha determinato uno sviluppo diverso nelle facoltà emozionali. Ora è necessario ricordare che nessun organo sociale, famiglia, Stato o Chiesa, si modifica isolatamente. Il progresso della famiglia voi non lo potete trovare che nel progresso della politica e della morale; non già che esse debbano sempre essere sull'istesso livello e sulla stessa base, ma nel senso che, presto o tardi, i miglioramenti dell'una o delle altre s'influenzano reciprocamente. Vi ha quindi un *consensus*, una correlazione fra le diverse parti delle società; e tutte, modificandosi, in ogni loro modificazione rendono necessaria una variazione nella psiche sociale.

La storia dunque dell'attività psichica di un popolo è la storia della struttura della sua società, e la Pedagogia non può prescindere da essa, se vuole essere una scienza positiva. In una società primitiva, nella quale tutti son soggetti ad un capo e i membri non hanno raggiunto specializzazione di funzioni, l'educazione è semplicissima ed istintiva, come quella degli animali superiori. Ciò che la distingue, in parte, da quella degli animali, è l'imitazione cosciente dei modi e delle abitudini del capo o di quelle abitudini, che il capo mostrò prediligere. Ma quando, per contrario, una società passa da uno stato semplice ad uno stato complesso, quando le funzioni si specializzano, allora anche l'educazione si fa complessa. Essa allora deve riflettere le trasformazioni che ha subite l'attività psichica, in ordine alle trasformazioni della società; e ciò non basta. Essa deve tener conto di quello che l'Arte, la Religione e la Scienza

hanno aggiunto al resto dell'ambiente morale, perchè anche queste son parti essenziali dell'ambiente morale, generate da esso e sovra di esso agenti. Infatti, quanti miglioramenti non son venuti ad un popolo dal progresso del sentimento del bello? Quanto non han giovato, a migliorare l'intelletto di un popolo, la cultura scientifica in genere, e, in modo ancor meno generale, i rapporti spaziali, svelati dal commercio e dall'astronomia? Per il selvaggio i rapporti di coesistenza son relativi al luogo che occupa; e tra il selvaggio e l'uomo moderno vi ha più differenza, nel concepimento dello spazio, di quella che passi tra due uomini civili, di cui l'uno sia cieco e l'altro abbia gli occhi. È poi anche diversa l'attività psichica umana, in diversi gradi di sviluppo della società, per ciò che riguarda le relazioni temporali. Si può dire che è col progresso di una società, che le facoltà psichiche degl'individui si fanno più speciali, più ampie, comprensive e complesse. E, per abbondare negli esempi, chi può credere che l'odierno sentimento dell'amore sia, per noi, quello ch'era pel selvaggio od anche pel greco e pel romano? Quanta differenza di determinazioni, quanta complessità di atti nel volere di un uomo civile! — Ora può la scienza educativa prescindere da questi grandi fatti dell'adattamento materiale e morale?

Vi ha dunque delle abitudini locali, che l'educazione deve sviluppare; vi ha una fisonomia mentale e morale nei popoli, frutto delle trasformazioni sociali, alla quale se l'educazione non si riporta, non è possibile sperare risultati benefici. Perciò non si può formulare in astratto l'educazione della facoltà A o della facoltà B: vi sarà qualche cosa di comune tra A e B, in due diversi gradi di sviluppo, in due ambienti geografici diversi; ma, insieme ai lati comuni, vi ha i lati diversi, e se trascurate queste diversità, l'educazione non solo non è piena, ma, peggio, contraddice alla legge, per cui la natura progredisce; contraddice alla legge di variazione, in cui è tutta la forza produttiva degli esseri materiali e spirituali. Se ad Atene

od a Roma, con coscienza o senza, il sistema educativo non fosse stato coordinato a ciò che, sotto molteplici forme e per vie svariate, cospirava a fare emergere il tipo nuovo di un popolo, non vi sarebbe stata la grandezza ateniese o romana. Potete dire altrettanto di tutti i popoli, che hanno acquistato una storica importanza.

Ma con qual criterio la Pedagogia si gioverà di ciò ch'è determinato dall'ambiente fisico e morale? Prenderà essa ad educare tutte le abitudini eccitate dall'ambiente fisico, tutte le modificazioni ingenerate dalla struttura sociale, tutte le forme sentimentali e storiche dell'arte, tutto ciò che si trova in una società di tendenze religiose, o di vero e di falso in ordine alla scienza?

Evidentemente un tale processo sarebbe assurdo. Noi troviamo in una società diverse stratificazioni di abitudini, di costumi, di idee, le quali, se tutte dovessero esser coltivate, renderebbero inutile la Pedagogia o dannosa l'opera sua. Quale sarà dunque il criterio direttivo? Questo criterio non potrà essere che il criterio stesso desunto dalla funzione positiva e reale dell'Educazione. Ma di ciò diremo più innanzi.

Qui, continuando lo sviluppo del nostro argomento, facciamo notare, che l'altra gran legge degli esseri organizzati, l'eredità, è ancora essa possibile ad intendersi, nelle sue relazioni coll'educazione, solo mediante la nuova psicologia evoluzionista.

Infatti, nulla di più giusto che, se il sentimento ed il pensiero dipendono dal cervello e dal sistema nervoso, ereditandosi gli organi, si ereditino ancora le funzioni di tali organi. E, se può essere ereditato un cervello meglio sviluppato, di necessità devono potersi ereditare migliori e più sviluppate attività psichiche. Nè potrebbe intendersi come un padre folle potesse trasmettere alla sua prole un vizio di costituzione, che si rivelerà in seguito in forme diverse di epilessia, d'isterismo, di scrofola; come sieno trasmissibili direttamente certi stati mentali, come l'allucinazione, la monomania, il suicidio, la mania, l'idiotismo;

come certe abitudini, certi gusti potessero ereditarsi per lungo tempo, e fino a quando altre cause non entrino a variarle, senza ammettere, coll'eredità del corpo, l'eredità dell'*anima*.

E, per questa dottrina della trasmissione ereditaria, anche le nozioni relative alla natura ed all'origine dell'anima escono dall'infruttuoso patrimonio delle fantasie o dal geloso segreto dei dommi religiosi, per diventare cose positive e concrete. Solo i pregiudizi della vecchia psicologia dommatica rendono inconcepibile tale trasmissione; pregiudizi che si risolvono tutti nella pretesa antitesi del *fisico* e del *morale;* mentre si sa che nelle azioni riflesse vi ha tutto ciò che costituisce l'atto psichico, meno la coscienza; e che, come l'Hartmann ha dimostrato in Germania, vi ha, in fondo a tutti i processi conscienti, delle forme psichiche inconsapevoli.

Dippiù, nella dottrina della trasmissione ereditaria, ardue quistioni si semplificano, grandi problemi sociali si sciolgono o si avvicinano alla loro soluzione. Nell'eredità, dice il Bagehot, noi abbiamo la forza sempre attiva che collega le generazioni alle generazioni, che assicura a ciascuna di esse, dalla nascita, qualche progresso relativamente a quella che l'ha preceduta, se la precedente ha progredito; che fa, di ogni civiltà, non già una serie di punti distaccati, ma una linea colorata, di cui le sfumature, per opera di una sicura progressione, diventano di più in più vigorose.

Ed è appunto questo principio di ereditabilità, che ci rende capaci d'intendere tante cose della vita de' popoli, altrimenti inesplicabili. Come mai potrebbero nascere le somiglianze nelle passioni e ne' gusti di un popolo, somiglianze che durano quanto la vita stessa del popolo, se non dall'opera ereditaria? Come sarebbe possibile che, in mezzo alle svariate vicende storiche, un popolo conservasse, assieme al suo tipo fisico, il suo tipo intellettuale, se l'opera ereditaria non trasmettesse, colle fattezze del corpo, le forme fondamentali delle attività psichiche?

Solo uno storico superficiale, dice giustamente il Ribot, può credere, che, quando un popolo decade od invecchia, la decadenza o la vecchiaia sia esteriore soltanto e non si estenda invece alla sua vita interna, a quell'organo, che, presedendo all'attività psichica, può, per diverse circostanze, esser vigoroso o languente, sano o malato. Ciò che vale, ben riflettendovi, anche a rinfrancare il sentimento umano ne' vincoli di solidarietà morale ed intellettuale col passato e coll'avvenire, e a far sì che l'individuo debba di necessità trascendere, sia nel giudizio sulla importanza pratica delle sue azioni, sia nell'attuazione loro, l'utilità fortuita del momento.

D'altra parte, la fisiologia del sistema nervoso rende pienamente noto, come certe facoltà acquisite, immedesimandosi alla struttura del sistema nervoso, possano, coll'ereditarsi di esso, rendersi ereditarie. Scrive infatti l'Huxley nelle *Letture di fisiologia elementare*:

« Anche quando gli emisferi cerebrali sono intatti ed in pieno possesso delle proprie facoltà, avvengono nel cervello delle azioni completamente riflesse come quelle del midollo spinale.

« Quando, per esempio, le palpebre si chiudono per effetto di viva luce o per la minaccia di un colpo, si produce un'azione riflessa, in cui il nervo afferente, o centripeto, è il nervo ottico, e l'afferente, o centrifugo, è il facciale.

« Quando un odore sgradevole ci fa fare le boccaccie, vi ha un'azione riflessa lungo lo stesso nervo motore; ma, in questo caso, il nervo olfattivo ha fatto le veci di canale afferente o centripeto. In questi casi l'azione riflessa si produce dunque necessariamente attraverso il cervello, perchè tutti i nervi che vi hanno parte son nervi cerebrali.

« Quando il corpo è scosso da un gran rumore, il nervo uditivo centripeto risveglia un'impressione che si comunica al midollo allungato, e quindi chiama in azione la maggior parte dei nervi motori dell'organismo. Si

potrebbe dire, che queste sono azioni puramente meccaniche e che esse non hanno nulla di comune cogli atti che noi attribuiamo all'intelligenza. Consideriamo, intanto, che cosa accade quando, per esempio, si legge a voce alta. In questo caso tutta l'attenzione dello spirito è, o deve essere fissata sulla materia trattata dal libro; non pertanto si produce una moltitudine di azioni muscolari delicatissime, delle quali il lettore non ha affatto coscienza. In fatti: la mano tiene il libro dinanzi agli occhi, alla distanza necessaria per leggere; gli occhi si muovono lateralmente per seguire le linee e verticalmente sulle pagine. Dippiù, i moti rapidi e mirabilmente accomodati dei muscoli delle labbra, della lingua e della gola, dei muscoli respiratori e laringei concorrono alla produzione della parola; il lettore può anche star dritto ed accompagnare la sua lettura con gesti appropriati. Intanto, ognuno di questi atti muscolari si eseguisce senza che egli abbia coscienza d'altro, se non del senso delle parole pronunziate. In altri termini, sono altrettante azioni riflesse, che egli compie.

« Le azioni riflesse proprie della midolla spinale son *naturali* e dipendono dalla struttura della midolla, e dalle sostanze che la costituiscono. Coll'aiuto del cervello però noi possiamo acquistare un'infinità di azioni riflesse *artificiali;* vale a dire, che un'azione può esigere tutta la nostra attenzione e tutta la nostra forza di volontà, quando noi l'eseguiamo per la prima, la seconda o la terza volta; ma, se essa è spesso ripetuta, finisce per diventar parte della nostra organizzazione e per compiersi senza intervento della volontà, senza che noi ne abbiamo coscienza.

« Così, come ognuno sa, occorre molto tempo ad un soldato, perchè eseguisca per bene gli esercizi militari, perchè si metta, ad esempio, nell'attitudine dell'*attenti*, nell'istante stesso che ne ode il comando. Ma, dopo un certo tempo, il suono solo della parola eccita l'atto, sia che egli vi pensi o no. Si narra d'un soldato una sto-

riella, poco autentica per altro, ma molto verosimile, il quale, nel portare a casa il suo desinare, incontrò un capo ameno, cui venne in mente di gridargli: *Attenti*. All'istante il veterano lasciò cadere le mani lungo il corpo, e il desinare per terra. Ciò mostra che la sua istruzione era stata completa, e che le lezioni ricevute s'erano incarnate nel suo sistema nervoso. La possibilità di un'educazione qualunque (gli esercizi militari altro non sono che una forma di educazione) è fondata sull'esistenza di questa facoltà, posseduta dal sistema nervoso, di trasformare atti conscii in operazioni più o meno inconscie o riflesse. »

Tali osservazioni ci dicono assai nettamente, che nessun sistema educativo può prescindere dal fatto ereditario. Per negar ciò bisognerebbe poter negare l'eredità del sistema nervoso, ed ammettere una specie di generazione spontanea per ogni individuo. Ma, se il fatto ereditario sta, la Pedagogia, a meno di perdersi in noiose ed inconcludenti fantasie, deve tenerne conto. Ad esempio: se la generazione, che educate, deriva da una generazione che ebbe una vita spirituale sviluppata, voi avete già una base bella e messa. Potete allargarla, rafforzarla, ma l'opera vostra deve avere un addentellato nel passato; vi potranno essere delle differenze tra l'una e l'altra, ma vi devono essere anche delle somiglianze, vi dev'essere un processo di continuità.

Sicchè, tanto un individuo quanto un popolo, è per le armoniche leggi della variabilità e dell'eredità che devono necessariamente diversificare tra loro ed esigere qualche cosa di speciale nel loro sistema educativo. Le tanto decantate teorie di Descartes e di Locke, di Leibnitz ed Elvezio sull'eguaglianza degli spiriti non hanno nè significato storico. nè valore scientifico. Un sistema educativo, che prescinde dalle condizioni reali degli esseri, è un sistema impossibile: l'eredità e l'adattamento sono coefficienti indispensabili nel calcolo della educazione; e un'educazione uniforme ed assoluta per tutti è la negazione della scienza educativa.

Difatti, senza ben intendere l'efficacia ereditaria, chi saprebbe spiegare l'attitudine artistica degl'italiani, la calma dell'inglese, l'austera serietà del tedesco, la gioviale volubilità del francese? Senza la ragione ereditaria, come spieghereste il fatto d'individui, che, senza educazione, o in opposizione ad essa, seppero sollevarsi a grandezza vera? Alessandro, Scipione Africano, Carlo Magno, Eugenio di Savoia, d'Alembert, Bonaparte trovarono nelle disposizioni ereditarie, non nell'educazione, ciò che valse a farli grandi. E notate che se, senza badare alla tendenza ereditaria, voi trasportate in un popolo delle abitudini mentali o morali di altri paesi, queste abitudini, se i popoli son molto diversi per genio e posizione geografica, vi potrà anche sembrare che attecchiscano, ma infine presenteranno quella stessa differenza, che si rinviene nella felce portata dall'equatore agli alti monti. La Pedagogia, per essere una scienza vera, deve accomodarsi ai luoghi, alle razze, ai popoli.

Ma in che modo? Si dovrà forse tener conto di tutto ciò ch'è frutto del processo ereditario? della virtù come del vizio? di ogni specie d'inclinazioni e di abitudini? Addiventerà forse lo studio pedagogico una specie di Pantheon *sui generis*, o, meglio, una specie di campo, ove, tutto quello che germina abbia diritto alla vita e alla custodia? Eppoi, le leggi di eredità non sono esse molto complesse? non possono atteggiarsi in forme diverse in diversi individui?

Ciò che ci mette sulla via di intendere, in forma generale, il criterio pedagogico circa l'adattamento e l'eredità, è il meditare la condizione reale in mezzo a cui si manifestano queste due grandi funzioni di qualsiasi organismo ed anche de' popoli.

E quale è questa condizione?

Noi l'abbiamo già indicata: tanto la legge di adattamento, quanto quella di eredità, si svolgono, negl'individui e nei popoli, nella condizione essenziale ad ogni essere vivente, nella condizione della lotta per la vita. È su

questo unico pernio che s'incardina la vita dei popoli; e, fermando su di esso la nostra riflessione, troviamo ciò che basta a dirigerci nell'uso pedagogico di tali leggi, nella generale interpretazione di esse.

Infatti, quando, per lo stesso principio di variabilità naturale, per questa legge universale degli organismi, un gruppo di uomini trovò, in grazia di migliori istinti di sociabilità e di più vivi sentimenti di compassione, una forza maggiore di coesione per combattere e vincere altri uomini, in cui la forza di coesione e gl'istinti socievoli erano meno sviluppati, la benedizione di Dio accompagnò l'opera di questo gruppo di fortunati, di questa prima rozzissima associazione. Le leggi dell'alimentazione furono a loro esclusivo vantaggio ed essi poterono moltiplicarsi, e, moltiplicandosi, accrebbero coll'eredità i vantaggi sortiti da natura. Così, attraverso lunghe lotte cruenti, le loro buone disposizioni furono accresciute, si raggomitolarono così i primi costumi, le prime abitudini, le prime imperfettissime conoscenze; e se l'uomo non fosse stato costretto a questa lotta materiale, egli non avrebbe pensato, non avrebbe amato, non avrebbe neanche sentito il bello. Il pensiero fu eccitato dal bisogno di difendersi e di offendere; l'amore si accrebbe nel sentimento del bisogno reciproco; la prima soddisfazione estetica fu per la forma data ad un'arma, che tornava più micidiale, pel disegno di un animale, aspettato al varco.

Tutto si riduceva allora a questo supremo bisogno: vivere. Era quindi naturale, in una tale epoca rozzissima, che si respingesse tutto ciò che potesse togliere la vittoria; e s'imitasse, per contrario, quello che potesse conferire a procurarla, ad agevolarla. Così, inconsciamente, la natura proporzionava a questo grandissimo fatto le leggi di adattamento e di eredità, e si raggiunsero, in questo modo, i primi segni della fisonomia di un carattere nazionale. Il quale, se così posso esprimermi, per la natura stessa delle circostanze, doveva essere statico, non dinamico: esso cioè, in età di lotte cruenti, doveva schiacciare

tutto ciò che mirasse a scuotere le basi della primitiva disciplinatezza, indispensabile al successo. In tal modo, la necessità di questa lotta, mentre formava il supremo criterio etico, giuridico ed economico, regolava, in ordine ad un tal fatto sociale, le funzioni di adattamento e di eredità, anche per ciò che riguardava il fatto pedagogico. Sarebbe assurdo ricercare in quest'epoca sentimenti ideali, azione autonoma dell'individuo, educazione diversa da quella richiesta dalle circostanze. L'educazione allora doveva essere un'imitazione servile del tipo sociale; una specie di quella educazione di cui, quanto alla forma, non quanto alla sostanza, possiamo trovar dei vestigi in certi nostri istituti; l'educazione, cioè, che considera come sacrilegio tutto ciò che non si modella sull'antico; che non ammette altro principio intellettuale, morale o politico, che il principio autoritario, il principio della fedeltà alle tradizioni degli avi.

Ma la società non si fermò a questa organizzazione; e se in quel tempo, per la natura stessa delle condizioni a cui abbiamo accennato, ogni variabilità naturale, che contraddicesse allo stato omogeneo ed uniforme del costume e dello spirito, doveva essere schiacciata, non perciò questo tipo sociale rimase il solo tipo. Invece, presso altri popoli, sia per naturale accrescimento della società, sia per più fortunata variabilità psichica, il vecchio tipo uniforme, battagliero ed egoista si modificò: la società raggiunse, con un lavoro intelligente, più abbondanti mezzi nutritivi, e diventò quindi più stabile. Allora essa prese a svilupparsi in una direzione diversa da quella dell'esclusiva lotta materiale; cominciò allora, per il principio della libera discussione, una nuova genesi di sentimenti, di pensieri, di attività; cominciarono l'arte, la scienza, una ragion di stato. Per questo nuovo grandissimo avvenimento, il vecchio si mise in discussione col nuovo, e si lasciò quindi aperto l'adito alla variabilità, in modo che potesse modificarsi il fondo primitivo con nuove aggiunte o variazioni. È questa la storia dei grandi popoli progressisti della

antichità. La Grecia e Roma ebbero questa flessibilità dell'anima. E questo nuovo indirizzo sociale stabilì, come era naturale, un criterio diverso nel regolare le leggi di adattamento e di eredità. Per esso, l'ambiente fisico non si trasfuse nella vita di un popolo solo come bisogno nutritivo, ma anche come forma spirituale dell'immaginazione, del pensiero, del sentimento. I costumi furono migliorati in ad ordine un progredito sentimento estetico, ad un più ampio e più ragionevale criterio politico e morale. L'esercizio dell'attività spirituale addiventò, in questo modo cagione di progresso sociale, e i nuovi elementi della vita psichica, reagendo sulle forme del passato, le migliorarono, le trasformarono o ne resero impossibili altre. Troviamo ricordi di questa vita rozza, che precedette lo sviluppo spirituale, nelle tradizioni e nella mitologia dei popoli. Però questa vita dei popoli antichi, questa flessibilità della loro anima, aveva un limite: la decadenza della Grecia e di Roma ce lo dicono chiaro. Si aggiunga, che queste società si reggevano ancora, e principalmente, per la forza materiale nella lotta: la loro base non era dunque abbastanza sicura. Intanto, quello che qui ci preme di far notare, è che l'educazione, tra questi popoli, non poteva schiacciare la variabilità naturale, ma invece doveva coltivarla per trarne dei progressi. Presso questi popoli l'educazione non è un sistema rigido ed immobile; essa è un processo d'innovazioni e di conservazione in ordine ai sentimenti, alle credenze, alle abitudini, al sapere. E son questi nuovi fattori, che regolano la scelta in ordine agli effetti dell'ambiente e alle attitudini ereditarie; è in essi che si trasferisce di preferenza la lotta. Nasce da ciò la concorrenza per il gusto letterario o la varietà nelle forme di letteratura; l'esaurirsi di alcune e l'apparire di altre; nascono le scuole contraddicentisi, nella scienza, e gli scismi, in morale ed in religione. Lo sviluppo di queste attività psichiche può anche andare tanto oltre da disgiungerle, almeno in apparenza, dalla vita pratica e dal costume: è ciò che accadde, per alcuni prodotti spirituali, nella Grecia.

Ma l' evoluzione sociale non si arresta nemmeno a questo secondo tipo. Alle società che vivono con fondamento proprio ed esclusivo ed ancora in lotta cruenta fra loro, succedono altre società con fondamento comune e che vivono di una vita comune, ed in cui le lotte micidiali tendono sempre più a farsi rare per quindi sparire. In questa terza forma di società, la lotta non avrà altra espressione veramente importante, che nel campo spirituale; il militarismo di casta sarà schiacciato dallo svolgimento de' fatti sociali. L'arte, la scienza, la politica non avranno valore soltanto nella sfera di un popolo, ma vi sarà concorrenza fra le varie nazioni per tutti i prodotti spirituali, e le forme della vita mentale tenderanno sempre più a prendere una forma generale.

Qui abbiamo dunque un altro criterio generale per regolare l'azione dell'ambiente e le tendenze ereditarie; qui si rende indispensabile un nuovo piano di educazione; si rende indispensabile quella che chiamasi l'educazione moderna, l'educazione dell'umanità dei popoli civili.

È dunque studiando le forme di sviluppo della società, studiando la condizione essenziale degli esseri, la lotta per la vita, che noi arriviamo a farci un concetto del come la Pedagogia debba governarsi, in modo generale, per rispetto alle leggi di adattamento ed alle leggi ereditarie. La Pedagogia non può trovare la legge interpretativa di queste grandi funzioni degli organismi umani fuori della storia; la Pedagogia deve avere il suo fondamento concreto nella storia, nelle forme del carattere nazionale dei popoli. Sarebbe assurdo educare, oggi, colle norme indispensabili ad una società primitiva, tutte obbedienza e disciplinatezza; sarebbe assurdo educare i popoli moderni sulla forma della civiltà greco-romana. Ogni forma storica di un popolo include uno speciale atteggiamento del carattere nazionale, e l'educazione, se non si coordina ad esso, riesce imperfetta, monca o dannosa alla prosperità e alla grandezza del popolo stesso.

Io non posso scendere ai particolari di questa coordi-

nazione, neanche per l'educazione moderna. Troppi studi essa esigerebbe: il mio ufficio è d'indicare le basi scientifiche della Pedagogia, non di svolgerla nelle sue parti. E parmi che la determinazione de' fatti fondamentali della Pedagogia e la loro coordinazione abbiano raggiunta una spiegazione sufficiente. I problemi che ci si presentavano circa l'azione dell'ambiente fisico e morale, e circa le tendenze ereditarie, hanno trovato il loro criterio interpretativo: esso è nella forma storica del carattere nazionale dei popoli.

La Pedagogia dunque ha un altro fondamento scientifico nelle forme successive del carattere nazionale. Nel carattere nazionale la Pedagogia trova riassunte le medie delle tendenze ereditarie e delle azioni dell'ambiente fisico e morale; essa le trova come ridotte ad un'espressione unica e comune a tutti, per rispetto ad un dato momento storico. Con ciò non voglio dire, che la Pedagogia debba o possa esimersi, per l'educazione individuale e locale, dalle forme individuali e locali di adattamento ed eredità. Tutt'altro. Anzi la prosperità e l'intelligenza non possono meravigliosamente svilupparsi in un popolo, se non quando tutto, dai centri alla periferia, dal grande al piccolo, sia in armonica coordinazione. Voglio dire soltanto, che in mezzo a forme speciali vi ha una forma più generale e comprensiva, e che nell'intelligenza di essa trovasi il criterio fondamentale per l'interpretazione pedagogica, generalmente considerata.

La Pedagogia poi, se da una parte si fonda sul carattere nazionale, rende dall'altra al carattere nazionale importantissimi servigi. Sappiamo, infatti, che tutta la vita di un popolo è il risultato della sua costituzione nervosa, e che, a norma che la civiltà s'inizia, cresce o indietreggia, si sviluppa, migliora, o decade il sistema nervoso. Meno il caso di voler pensare de' fatti senza riportarli ad una causa, noi non possiamo pensare nessuno atteggiamento dello spirito, nè la virtù, nè il vizio, nè la viltà, nè il coraggio, nè un sentir delicato o torpido,

senza riportar tutto al sistema nervoso, quantunque la chimica organica, la fisiologia e l'istologia non sieno ancora in grado di rivelarci le leggi particolari, che interpretino tanta varietà e complessità di fatti. La differenza, quindi tra greco e romano, tra italiano e tedesco, non istà soltanto nelle caratteristiche esteriori, ma principalmente nel loro sistema nervoso. La barbarie, che rappresenta uno sviluppo relativamente imperfetto del sistema nervoso, ha sentire torpido, poca impressionabilità intellettuale, manca di abitudini perseveranti al lavoro. La civiltà, invece, che rappresenta uno sviluppo progressivo nel sistema nervoso, accresce la sensibilità del piacere e del dolore; accresce l'eccitabilità dei centri cerebrali, che, sentendo molto, reagiscono con vivacità e prontezza; e rende possibili abitudini ferme e perseveranti. È su quest'unico sostegno che si regge tutto, dalla preghiera al tumulto della piazza, dallo slancio della scienza alla meditazione di un truce delitto, dall'ispirazione dell'arte alla previdenza economica. Ma se la civiltà di un popolo è condizionata da un progresso nel suo sistema nervoso, l'educazione nazionale deve anch'essa mirare a moderare quest'organo regolatore della vita e del pensiero; deve provvedere a rendere normale la sensibilità; ad impedire che la soverchia eccitabilità mentale si trasformi in leggerezza; e che il lavoro attivo de' nervi periferici precipiti in una stanchezza, che volgerà all'ozio. E l'educazione può tutto questo, agendo sulle facoltà dello spirito, e, per la via di esse, sull'organo dell'attività psichica. Quindi, non solo la Pedagogia piglia il suo indirizzo dalle molteplici forme della vita di un popolo; non solo essa vive nel carattere nazionale ed è coordinata ad esso e al suo momento storico; ma ha una parte soggettiva importantissima nelle abitudini mentali e morali che stabilisce, parte che tende al miglioramento della radice stessa dell'attività spirituale.

Tutt'altro adunque che essere una scienza astratta ed universale la Pedagogia! Essa ha invece fondamenta con-

cretissime; è in relazione stretta con tutte le forme della vita sociale. Sotto questo rispetto essa non solo non è disgiunta, nè disgiungibile dalla politica, ma invece, come diceva Turgot, è la parte più importante della politica; e, se la complessità de' suoi problemi non le concede di essere una scienza esatta, e non può quindi contare che su probabili previsioni, tali previsioni però si avvicineranno tanto più alla certezza, per quanto meglio tutte le scienze sociali concorreranno a ringagliardire l'opera sua ampia e difficile.

Ma, concepita in questo modo la Pedagogia, qual'è il concetto scientifico che possiamo formarci dell'educazione?

Prendendo la parola educazione in senso largo, tanto che si comprenda in essa l'istessa istruzione, noi possiamo dire che è la *scelta naturale*, fatta consapevolmente sulla natura psichica degli individui e dei popoli, in ordine alle condizioni dell'ambiente fisico e morale, alle tendenze ereditarie e alla portata del loro svolgimento storico. L'educazione quindi è una forma dello stesso processo, che adopera la natura per lo sviluppo degli organismi. Se ne dubita? Ebbene, che cosa fanno la famiglia, la scuola, o un'associazione etica nell'educare? Scelgono, tra le diverse attività degl'individui e dei popoli, quelle che meglio fissano l'armonia tra l'ambiente fisico e morale; sviluppano quelle facoltà, che, nella concorrenza fra gl'individui dello stesso popolo o fra gl'individui di due popoli, possono offrire maggiori probabilità di riuscita nella lotta della vita. Perchè correggete vostro figlio di un sentimento brutale? perchè, ponete studio nel conservargli, se buona, la vocazione? perchè fra le molteplici sue attitudini, alcune ne confortate, altre ne scoraggiate? perchè gli mettete l'obbligo di certi studi e gliene vietate certi altri, o li lasciate in sua balia? perchè insistete per una coerenza tra il pensiero e l'azione? A queste e ad altrettali domande le risposte son semplicissime, e quadrano a capello al concetto che abbiamo esposto. Voi correggete

vostro figlio del suo sentimento brutale, perchè sapete che quel sentimento ripugna al concetto di dignità umana dell'ambiente sociale in cui è destinato a vivere: voi coltivate il suo gusto per un'arte o per una scienza, perchè sapete quanto una tendenza congenita od ereditaria riesca profittevole al lavoro; voi l'obbligate a quegli studi che possono dargli un vantaggio nella concorrenza della vita e gli additate quella professione che offre maggiori probabilità di successo. Da qualunque parte si consideri l'opera dell'educazione, vi si trova sempre l'attuazione del piano di una scelta cosciente. L'esercito sceglie, tra gl'individui, quelli che devono appartenergli; sceglie, fra questi, quelli che devono prestar servizio nelle diverse armi; sceglie, considerando le facoltà psichiche, quelli che devono essere addetti ai vari gradi e ai vari comandi. Ogni associazione fa una scelta: la Chiesa ha fatto e fa sempre la sua scelta come lo Stato. L'istesso individuo, nella sua educazione personale, che fa, se non scegliere, tra le sue attitudini, quelle che più facilmente possono dargli un vantaggio?

L'educatore adunque, sia esso un individuo o una associazione, sia la personalità privata o lo Stato, educa mettendo in opera il gran principio della *scelta naturale*, che inconsapevole funziona nel campo intero della natura organica. E, come l'esperienza degli allevatori mostra che certi caratteri fisiologici possono, per mezzo di un'elezione continua, esser fissati e perpetuati a dispetto delle eccezioni, che tendono a far ritornare al tipo primitivo il nuovo tipo; del pari l'educazione umana, agendo sulle facoltà, profittando della variabilità, e sviluppandone le modificazioni, tende a rinvigorire ed a fissare nei popoli quelle, che son meglio d'accordo coll'ambiente fisico e morale e colle disposizioni ereditarie e congenite, in ordine allo stato dell'attuale loro momento storico. L'educatore umano sostiene anch'egli una lotta colla natura. Vi ha per gli animali ritorno ad una forma primitiva, come per gli uomini ritorno a forme psichiche di rozzezza, di cui non può incolparsi l'educazione.

E se, dopo tutto quello che abbiamo detto, consideriamo, in generale, ciò che è l'educazione nazionale fra noi, non ci sarebbe forse esagerazione nel dire che la Pedagogia, in Italia, è ancora al settimo cielo. Dopo la nostra rivoluzione politica noi abbiamo formato un tipo unico ed astratto dell'educazione, ed abbiamo portato, nella Pedagogia, sovrano ed esclusivo un malinteso criterio politico. Ma che è questo carattere unico ed assoluto nell'educazione di un popolo? Se il popolo italiano, per certe comuni qualità, è uno, vi ha però delle differenze tra regione e regione, differenze determinate dall'adattamento e dall'eredità, dalla natura diversa della vita, da speciali circostanze. Di ciò non s'è tenuto conto alcuno. Come popoli conquistatori, abbiamo modellato tutto sull'esercito, la cui organizzazione può essere scusata da speciali circostanze politiche, benchè queste scuse non sia possibile di accampare per la Pedagogia. In Italia, dove la fisonomia mentale e morale delle varie parti è tanto diversa, dove l'ambiente materiale e morale ha qualche cosa di speciale da regione a regione, noi abbiamo tutto sottoposto all'astrazione di un tipo unico. Eppure da ciò nascono gravi mali alla vita morale di un popolo: la quistione dell'accentramento non è soltanto quistione amministrativa, ma anche quistione pedagogica. Quali frutti dovranno venire dal comprimere la variabilità naturale delle regioni? Compressa questa variabilità naturale, da cui emerge lo stesso carattere nazionale, la vita di un popolo deve necessariamente intisichire. Così, con questa maledetta mania di tutto sottoporre a un tipo unico, abbiamo formulato un regolamento unico per tutti gl'istituti; e tutto, in conseguenza, è stato sottoposto ad una specie di macchinalismo. Ma anche quella parte, che poteva esser buona, nell'unificazione pedagogica, noi non l'abbiamo raggiunta. Noi abbiamo copiato di qua e di là, noi non abbiamo mai consultata la nostra storia ed il fatto positivo delle nostre tradizioni. Chi crederebbe, per esempio, che il paese della musica, anche a prescindere

dagli effetti che quest'arte produce sul sentimento, non abbia rappresentata la musica nei suoi istituti bassi od alti? Chi crederebbe, che il paese dell'arte non abbia una preparazione artistica nell'educazione? Che il paese della poesia, invece di sviluppare le immagini sensibili nella prima età, mediante le scienze naturali, chiuda gli spiriti fra morte parole e morte cose? Ho detto, che nella nostra Pedagogia nazionale vi era l'esagerazione dell'unità politica e che tale esagerazione finiva ad una forma astratta. Qualcuno forse potrebbe dubitare di questa seconda nota; ma che significa il fatto della nessuna fusione, saputa raggiungere, tra gli studi tecnici ed i classici? Non provano forse, questi elementi discordi, che noi non sappiamo deciderci, nè per un'educazione moderna, nè per un'educazione all'antica? E questo non è tutto. In gran parte delle nostre scuole noi non consideriamo la vita nazionale come uno sviluppo progressivo nell'arte, nella scienza e nella morale. Vi ha molte scuole, in cui, in letteratura italiana, non si sorpassa il cinquecento: in tutte, la letteratura contemporanea è messa da parte. Quanto poi a convincimenti morali e filosofici, se il Governo non ha avuto apertamente una filosofia ufficiale, non s'è talvolta mancato di riprendere certi indirizzi, lontani da uno scolasticismo fiorentinizzato o da uno sfiancato idealismo, i quali si tacciavano di materialismo e di ateismo. Nè bastava dichiarare, che non s'insegnasse il materialismo o l'ateismo; la cosa non è stata mai così semplice e leale.

Ma se, lasciando questo lato della questione, noi cerchiamo in che modo l'educazione nazionale tenda a migliorare la nostra costituzione nervosa, anche qui i risultati non appariscono molto belli. Infatti, quando abbiamo voluto migliorare i collegi lasciatici dai gesuiti, che li conducevano per disfare sin l'ultima cellula del cervello greco-latino, che cosa abbiamo fatto? Vi abbiamo stabilito, come parte principale, delle abitudini mentali, di cui il giovine si disfà tosto che ne è uscito,

ed a cui si sobbarca forzato. Noi non abbiamo lasciato a lui nulla di facoltativo per rivelare l'anima sua nel lavoro degli studi. Per giustificare l'opera nostra abbiamo creata l'espressione di cultura generale, mentre sappiamo che non è generale, mentre sappiamo che a molte professioni, a cui noi la diciamo indispensabile, non è per nulla necessaria. E, se abbiamo voluto allargare l'educazione e l'istruzione nazionale, abbiamo creato dei tipi nuovi: l'istituto tecnico accanto al liceo; la scuola tecnica accanto al ginnasio; un infelice asilo d'infanzia accanto ad un'infelicissima scuola elementare. Si direbbe che l'Italia, in fatto di educazione, sia ancora al periodo delle prove.

L'educazione aspetta in Italia chi l'unifichi secondo le vere esigenze del carattere nazionale; chi la diversifichi secondo la natura dei luoghi e delle tendenze ereditarie regionali; chi le dia un carattere moderno e ben spiccato; chi la tolga al formalismo dei regolamenti, per confidarla a persone, che devono essere responsabili dell'esito, ma che devono trovare nella loro coscienza la cognizione dei mezzi per attuarla.

Ma torniamo all'argomento nostro, e tiriamoci indietro da cose, su cui meditano elette intelligenze, che godono la fiducia del paese.

III.

Norme fondamentali dell'Arte Pedagogica.

Fin qui, ci si potrà dire, voi avete considerata esclusivamente la Pedagogia nella storia e come scienza; ma la Pedagogia non è soltanto una scienza; essa è principalmente un'arte. Voi avete dunque un bel consigliarci a tener conto dell'ambiente fisico e morale, delle tendenze ereditarie, e va dicendo: tutto ciò spiega, è vero, molte cose della vita dei popoli, ma i popoli si educano educando

gl'individui. Ora quale principio, atto a dirigere l'educazione individuale e la pratica pedagogica, credete voi di rinvenire nelle scienze sperimentali e nella legge di evoluzione?

Una tale domanda è troppo giusta. Se i nuovi studi tacessero sur un sì grave argomento, l'arte pedagogica dovrebbe di necessità rimanere in balia della psicologia astratta e de' pedagogisti sentimentali, tanto diversi nei loro gusti e nelle loro proposte. Fortunatamente la cosa non va così, e nella legge di evoluzione trovasi anche il principio regolatore dell'arte educativa.

Perchè intanto l'esposizione del nostro pensiero torni chiara e succinta, è bene ricordare quanto è stato largamente dimostrato da H. Spencer: essere, cioè, il principio della conservazione o persistenza della forza quello che, spiegando la trasformazione ed equivalenza delle forze, rende un fatto intelligibile l'evoluzione organica ed inorganica, le forme del sentimento e del pensiero. A me pare che questo istesso principio ci metta in grado di raggiungere un positivo concetto dell'anima, per quel tanto che essa è in relazione coll'arte pedagogica.

Che dell'anima non si possa avere altra nozione reale che quella di forza, è difficile che si trovi oggi chi lo neghi. Anche per via dell'osservazione della coscienza noi non raggiungiamo mai *un essere a sè*, un'*esistenza spirituale separata*. La coscienza ci mostra che il sentimento della nostra vita e delle nostre volizioni, le forme del pensare, indurre e dedurre, attendere od astrarre, ricordare ed immaginare, le svariate manifestazioni della sensibilità, si assommano tutte, in modo intelligibile, nella nozione di forza. E da ciò segue che, se l'anima non è concepibile che come forza, se essa non è isolata, ma inseparabile dal sistema nervoso, diventa una verità a priori e d'ordine deduttivo la correlazione della forza spirituale colla forza nervosa dell'organismo.

La sola difficoltà empirica che si affacciava su tale argomento è stata tolta dal Bain. Essa consisteva in ciò;

che, dicendo noi la mente esser legata al corpo, difficilmente si riusciva a non localizzarla; il che era in contraddizione col contrasto che ci presentavano i fatti mentali coi corporei, e coll'osservazione che, quando noi badiamo agli uni, siamo come dimentichi degli altri. Quando, scrive il Bain, io sto considerando un cervello comunicante con un nervo, io mi trovo occupato da proprietà, che appartengono esclusivamente all'oggetto, ossia al mondo materiale: in questo momento io sono incapace (tranne per passaggi od alternazioni di estrema rapidità di concepire un fatto veramente mentale, il mio vero sentimento interiore. Le nostre operazioni mentali, i nostri sentimenti, i pensieri, non hanno estensione, non luogo, non forma o contorno, non meccanica divisione di parti; e noi non possiamo attendere ad un qualunque fatto mentale, finchè non abbiamo rimossa la vista da tutto ciò. Or questo legame dello spirito colla materia, coll'oggetto, col mondo esteso, non ha nessuna congiunzione locale; e mentre noi concepiamo tutte le congiunzioni come locali, qui vi ha una congiunzione senza unione locale, ed in cui ogni congiungimento locale sarebbe contraddittorio. Qui, dunque, non abbiamo a fare con un *cangiamento di luogo*, ma con un *cangiamento di stato*, passando da una cognizione estesa ad una cognizione inestesa. Il fenomeno spirituale, perciò, non coincide col cervello localmente: esso è diverso dall'esteso, benchè il cervello, od altra parte dell'organismo, sia la condizione di esso fenomeno, e l'unione loro sia nella strettissima successione, nel tempo.

E questo fatto della correlazione della forza psichica colla forza organico-nervosa non è difficile comprovare nel vasto campo delle scienze antropologiche. Veramente, quando si sa che il cervello abbisogna di una data quantità di sangue per funzionare; che la composizione chimica del sangue può, più o meno favorevolmente, cooperare alla bontà della funzione; che il lavoro cerebrale non può essere intensamente protratto, se, nel tempo stesso, si vuol produrre con intensità un lavoro musco-

lare; che l'estenuazione nel lavoro muscolare impedisce l'applicazione ad un lavoro mentale, che, in proporzione dei disturbi nervosi, si hanno disturbi intellettuali e morali, che in un forte lavoro cerebrale succede l'abbassamento delle altre funzioni dell'organismo, della digestione, ad esempio, ecc.; dico che, quando si sa tutto codesto, ed immensamente più di codesto, pei tanti e tanti fatti disvelati dalla fisiologia umana e comparata, si può avere per più che ben fondata la teoria della correlazione della forza organico-nervosa colla forza psichica in genere. Nè voglio tralasciare di riferire alcune facili osservazioni, che più davvicino riguardano l'esperienza educativa. I fanciulli gracili si sviluppano intellettualmente prima degli altri; i gobbi, in cui lo sviluppo fisico è deviato, mostrano larga dose d'intelligenza; e nei due sessi, alla evidente differenza quantitativa di forza nervosa, corrispondono il coraggio, il giudizio e il voler forte, o la rassegnazione, la semplicità nelle forme intellettuali, la compassione. Che se, nel dominio della psicologia, difficilmente questo principio di correlazione può esser ridotto alla precisione di un rapporto numerico, una tale riduzione non è per nulla indispensabile, perchè la correlazione esista e sia accettata.

D'altra parte noi siamo certi, anche coll'autorità della storia, che la forza dell'organismo, portata esclusivamente sul fisico, lascia monco ed imperfetto il morale. Fra quei popoli, in cui la forza fisica ebbe singolare attrattiva e privilegio, la attività corporea e la forza muscolare si svilupparono maestosamente, ma le facoltà più nobili dell'uomo non si seppe neanche che esistessero. Tutti i fatti della primitiva barbarica cultura dei popoli dànno a questo argomento una conferma assoluta. È poi comunissimo il fatto, anche tra popoli civilissimi, che coloro, i quali non coltivano lo spirito, son vegeti, floridi, robusti. E senza una tale correlazione tra la forza nervosa e la forza psichica non sarebbe possibile spiegare come il contadino mal nudrito conservi vigore di membra e forze muscolari abbondanti, mentre il professionista, ben alimentato e ben

alloggiato, appunto per lo spreco di forza intellettuale e morale, mostrasi inferiore al contadino in tutto ciò che si riferisce alle funzioni corporee. Chi poi ignora quanto l'eccessivo lavoro dello spirito reca danno al corpo? Non l'ignora di certo la statistica della storia della scienza. Riscontriamo anche il funesto effetto dell'eccessivo esercizio delle facoltà psichiche nella storia dei sinceri ed appassionati seguaci di quelle religioni, che disprezzarono la vita terrena per la vita eterna, la felicità del momento per la felicità infinita. Si può quindi stabilire, in genere, che ogni esuberanza in un senso è difetto nell'altro; che i baccanali dell'anima son quaresime pel corpo e viceversa; perchè la vita è una sola e una sola è la forza che si dispiega sotto forme diverse.

Ma ciò che abbiamo chiamata forza psichica piglia forme diverse, le quali, secondo una tradizionale classificazione, possono essere ridotte al sentire, pensare, e volere.

L'osservazione dimostra intanto che la forza nervosa può egualmente o disugualmente distribuirsi su tali manifestazioni, e che vi ha perciò correlazione anche nelle singole facoltà dell'anima.

È, in effetti, molto ovvio il fatto che il cieco nato sviluppa maggiormente il senso tattile; il sordo-muto l'intelligenza; che i sensi si compensino fra loro, e l'impedita azione di alcuni provochi un'attività più intensa in altre funzioni. Un giovanetto, a cui le conseguenze di morbo gravissimo chiusero gli orecchi, rivelò un'inclinazione al disegno, che prima non avea dimostrata affatto, e che non poteva risalire a cause ereditarie. La medesima correlazione è nei sentimenti.

Raimondo Lullo, dopo un amore veementissimo e sfortunato per bella donna, portò nella scienza e nella teologia l'ardore dell'anima sua. Un catalogo di fatti simili non sarebbe difficile a compilare. Abbondano parimente gli esempi su ciò, che gli eccessivi piaceri corporei riescono a danno della personalità morale; e che gli stessi

sentimenti più nobili, se eccessivamente sviluppati, possono riuscire a svantaggio dell'intelligenza. Così un Newton non potrebbe essere anche un Dante, un Washington, un Omero. Notisi che, nelle stesse forme dell'attività intellettuale, vi ha questa reciproca correlazione. Una prodigiosa memoria è a discapito della riflessione; un'immaginazione lussureggiante è a spese del raziocinio; e via dicendo. Basta poi anche una superficiale osservazione, per accertarci che quel giorno, che si attese ad un lungo lavoro di classificazioni, ci riuscì difficile rappresentare alla mente una serie di rapporti deduttivi, e che, quando il cuore fu agitato da grandi gioie o da grandi dolori, le forze cogitative od operative dell'anima risentirono, collo svigorimento, l'esuberanza impiegata in altro senso e direzione. Tutto adunque mostra che vi ha una correlazione tra le diverse attività psichiche, così come vi ha correlazione tra la forza nervosa e la forza psichica generalmente considerata.

E questa correlazione della forza nervosa colla forza psichica nelle sue singole manifestazioni offre all'arte pedagogica un criterio direttìvo di somma importanza. Quante barbare forme di educazione e d'istruzione non restano fulminate dalla verità di queste poche osservazioni? In quanti istituti scientifici non vediamo noi messa ogni importanza nell'oggetto mentale, e trascurata, calpestata questa meccanica delle forze spirituali? Vi ha chi non si occupa che dello spirito; vi ha chi dello spirito non si occupa che di una facoltà sola; vi ha chi sconosce l'intreccio delle facoltà e pretende di educar prima quelle che vengono poi, o educare a sè quelle che pur non possono esser svolte se non in relazione ad altre. Ebbene: occuparsi dello spirito esclusivamente è distruggere lo spirito, perchè la forza psichica è correlativa alla forza organico-nervosa; occuparsi di una facoltà esclusivamente è schiacciare le altre; spostare o contraddire l'ordine naturale dello svolgimento delle attività spirituali è sperare effetti educativi impossibili.

La distribuzione della forza psichica è dunque un troppo

grave argomento. Se spesse volte noi non vediamo l'effetto dell'istruzione impartita, ciò nasce perchè non abbiamo tenuto conto alcuno di questi fatti capitalissimi; perchè non abbiamo calcolato, che le forze impiegate eccessivamente in un senso devono necessariamente far difetto in altri; o perchè mancavamo di un concetto scientifico sulle forme evolutive del processo spirituale. Così, per dare qualche esempio, taluni cominciano a prediligere la memoria, senza intendere che è lo sviluppo delle immagini che la rende possibile. Se non avete educato lo spirito al concreto dei sensi, la memoria dovrà esser vaga, meccanica, imperfettissima. Perchè sovente si profferiscono parole di poco o nessun senso? Per quest'appunto, che le idee non furono formate sulle cose. La chiarezza del pensiero è il risultato di un processo psichico complesso, nel quale alle cognizioni furono associati gli elementi relativi della realtà. Altri educatori esigono de' lavori d'invenzione di buon'ora. Ma inventar che, se lo sviluppo spirituale non è completo in ordine alle emozioni, alle immagini ed alle idee determinate dal reale? La creazione, se non sorge istintiva, dirò così, da disposizioni congenite od ereditarie, suppone l'esplicazione delle forze spirituali.

Nascono da questi grossolani errori le facili opinioni, che ci voglia poco o nulla a formare il programma d'insegnamento di una data materia; e che tutto si aggiusti, riducendo una scienza ai suoi più semplici elementi, alle sue nozioni fondamentali. Ma, se ben ci si riflette, la cosa non è così agevole come si crede. Non è sempre quistione di ridurre una scienza ai suoi elementi quella di formare un programma. Questo potrebbe esser criterio sufficiente solo quando l'intelligenza avesse raggiunto il suo pieno sviluppo; ma quando essa non è ancora sviluppata, la cosa è assai diversa. Nulla in fatti di più giusto, considerando la cosa in astratto, che in un programma di geografia si cominci dal determinare le relazioni della terra col resto del sistema planetario; intanto, se portate questo programma fra ragazzi di 11 o 12 anni, voi resterete sor-

presi che essi o non intendano queste grandi verità, ovvero ne siano noiati. Perchè questo? Perchè appunto l'immaginazione spaziale e temporale non ha raggiunto lo sviluppo richiesto dalle cose che volete far loro apprendere; perchè il ragionamento che vi si domanda è uno dei più complessi, ed essi non ne hanno pronti gli elementi. Forse non vi ha cosa più maravigliosa, per un'intelligenza progredita, quanto il conoscere che quegli elementi, che essa crede immediati ed evidenti, ad esempio, la causalità ed i rapporti più semplici di uniformità e di disformità, di eguaglianza e di disuguaglianza, non sono frutti spontanei dell'intelligenza, ma che invece il loro acquisto fu il risultato di lunghe evoluzioni nella razza e nell'individuo. Eppure si scorda spessissimo tutto codesto. Noi, tante volte, crediamo che certe cose debbano riuscire chiare ai nostri alunni, perciò solo che esse son chiare ad un popolo civile, perciò solo che esse son chiare a noi. Ma la cosa non cammina così; e se noi non prepariamo l'evoluzione intellettuale, se non accomodiamo ad essa i programmi di insegnamento, non c'è verso di raccogliere buoni frutti dal nostro lavoro. E tali considerazioni non si riferiscono solo all'intelligenza, ma abbracciano anche i sentimenti. Anche nei sentimenti vi ha una legge di evoluzione; e se devesi stabilire una coerenza tra le idee ed i sentimenti, un programma didattico non soddisfa alle esigenze pedagogiche, se non quando sia in esso raggiunta la ragione evolutiva delle une e degli altri.

Ma questo principio fisico-psichico della correlazione della forza s'ingannerebbe chi credesse applicarlo in modo astratto. Invece, tutto quello che abbiamo detto innanzi sulla tendenza ereditaria; sulle abitudini o disposizioni determinate dall'adattamento; sulle forme speciali determinate nei popoli dal loro processo storico in ordine alla sentimentalità, all'intelligenza e al volere, va qui seriamente considerato. L'arte non è disgiungibile dalla scienza. Chi credesse, ad esempio, nell'educare un Australiano, fermarsi al puro principio astratto della correlazione delle

forze mentali, e con esso impartirgli una cultura inglese o tedesca, spenderebbe inutilmente l'opera sua. Nel cervello di un uomo civile v'è racchiuso tutto il lavorio delle generazioni che intercedono tra uno stato selvaggio e quello di una società progredita; e anche supposto (è niente altro che una supposizione) che si riuscisse ad insegnare all'Australiano modi e forme urbane e ad empirgli la mente di nozioni elevate, queste resterebbero sempre estranee alla sua organizzazione e non incastonate al suo pensiero. E vedremmo, per contrario, di tanto in tanto riapparire in lui, sotto le forme posticce di civiltà esotica, la barbarie nativa e la nativa ignoranza, quasi come negli animali addomesticati dal bastone riappariscono istantanee e brutali l'originaria ferocia e le congenite inclinazioni. Quindi il principio di correlazione deve proporzionarsi a tutti gli elementi della vita reale di un popolo, acciocchè anche esso non si risolva in una formola vaga ed inconcludente.

E perchè appunto il principio di correlazione non dev'essere applicato in modo astratto, noi possiamo, basandoci sulle tendenze ereditarie, pretendere da quel popolo, che ha accumulato una speciale tendenza artistica, scientifica od industriale, un maggior esercizio delle facoltà che ad esse si riferiscono, senza che con ciò si noccia all'economia delle altre forze spirituali; a quell'istesso modo, sarei per dire, che un individuo che ha capitalizzato parte dei frutti del suo lavoro, si può permettere, continuando a lavorare, una vita più agiata di altri pari suoi, senza mancare con questo alla previdenza economica.

Ci si rifletta: questa idea di favoreggiare la speciale vocazione di un popolo è di grande importanza pratica. La Pedagogia ha sovente raggruppati nella vocazione i maggiori mezzi pel progresso sociale e per la prosperità individuale. La vocazione riassume la facilità ad un lavoro lungo; essa compendia il processo della variabilità naturale nell'ordine delle facoltà mentali; variabilità per cui i popoli si sono allontanati dal tipo psichico originario,

per formare, in mezzo a svariate vicende, un nuovo tipo. È sulle vocazioni, come su gusti pronunciati, che si radica l'attenzione protratta, che si riversano con facilità le emozioni ed i sentimenti. Da ciò segue che la distribuzione delle forze psichiche deve esser coordinata alla vocazione; senza di che son sovente trascurati i maggiori aiuti che possa avere l'arte pedagogica.

Ma si dirà: se questo è facile pei popoli, la cui vita ha un passato, è difficilissimo per gl'individui, nei quali la vocazione non precede l'opera educativa, ma emerge da essa. Ciò è vero. È anche vero però che la vocazione individuale conserva d'ordinario, e almeno entro certi limiti, la fisonomia della vocazione generale. Resterebbe non pertanto sempre qualche cosa di soggettivo, qualche cosa di specialissimo; ed in questo caso la Pedagogia non ha nulla di meglio a consigliare che un' educazione su basi larghe; educazione che, mentre incita ed esercita tutte le forze dell'anima, lascia campo alla rivelazione di quella speciale attitudine caratteristica dell'individuo, intorno alla quale il lavoro può essere maggiore, senza che l'educazione delle altre facoltà ne scapiti.

Ma noi abbiamo parlato sin qui della vocazione, come se essa fosse sempre rivolta al bene: il caso contrario magari fosse solo possibile. Pur troppo, invece, le vocazioni cattive, in luogo d'essere un'eccezione, sono un fenomeno frequente, sia che esse si considerino per rispetto alla mente, sia che si considerino in ordine alla pratica.

Questo argomento delle vocazioni cattive è un serio imbarazzo per la Pedagogia; è questa la parte patologica di essa. Frutto, anche esse, di speciali tendenze ereditarie o di disposizioni congenite; di alterazioni nel bilancio della vita sociale, che, togliendo vigore al cervello, gl'impediscono di mettersi d'accordo col suo ambiente fisico-morale, o talvolta di guasta educazione, siffatte vocazioni presentano una serie svariatissima e complicatissima di fenomeni, lo studio de' quali è del maggiore interesse per la scienza educativa. Da un cattivo professionista

all'assassino vi ha una serie di fatti insensibilmente anormali nella vita psichica, i quali, allorquando si complicano, combinandosi fra loro, generano il fenomeno patologico di una cattiva vocazione. La nostra idea è dunque questa: una vocazione cattiva può essere analizzata e ridotta ad una serie di fattori psichici, i quali, se isolati, senza cessare di essere anormali, non determinano uno sbaglio di vocazione; ma ciò necessariamente accade, quando siffatte anormalità si combinano ed assorgono ad un processo complesso. Ora l'osservazione minuta di questi fenomeni spirituali è svariatissima, e la psicologia descrittiva se ne è poco o nulla occupata; è svariatissima anche perchè le singole modificazioni dei fatti psichici son diverse da individuo ad individuo secondo la costituzione, l'età, le circostanze, i luoghi e via dicendo.

Intanto, comunque concepito, questo fenomeno patologico di una vocazione cattiva, come ogni morbo, esso può presentare gradi diversi d'intensità; può avere forme più o meno guaribili ed anche inguaribili; e la Pedagogia deve poter prendere in considerazione siffatti casi, deve poter dire sin dove arriva l'opera sua e dove essa riesce vana. Non basta educare ciò che si presenta nelle forme normali o che di poco si allontani. In tal caso la Pedagogia somiglierebbe ad un medico che sapesse curare le infreddature, e lasciasse abbandonata a se stessa ogni malattia grave; o a quell'architetto, che pur sapendo costruire magnifici edifizii, non sapesse poi far nulla per ripararli da minacciante ruina.

Che poi l'educazione abbia certa efficacia su queste nature poco ben disposte o morbose, ce lo dice il continuo elevarsi delle classi inferiori alla civiltà, la storia della sicurezza sociale, ed il fatto che popoli della stessa razza, a cagione principalmente della diversità di forme educative, rappresentano progressi maggiori o minori. Ma se tutto ciò è vero, è vero però anche il fatto di morbosità psichiche quasi incurabili colla sola educazione.

E come, in effetti, negare il fatto di quelle singolari

fenomenalità umane, le quali, sprovviste di forme affettive sociali, ci si mostrano come fatalmente determinate all'incorreggibilità? Esse spesso, per altro, possono apparire anche con un sufficiente sviluppo di pensiero, ciò che le rende più terribili e dannose. Per cotesti esseri la società non ha posto nel consorzio degli uomini: il loro sangue non ha diritto a concorrere al mantenimento della specie; ed è gran fortuna che i disgraziati di questa risma — i messi fuori del diritto comune — sieno ben pochi, di fronte ai tanti, cui un'intelligente e perseverante educazione può risparmiare, assieme a gravi sofferenze, l'onta e l'infamia.

Si noti intanto che questo fatto delle vocazioni sbagliate o impossibili collo stato sociale, allora che esse non sono generate o promosse da pessima educazione, sarebbe inesplicabile senza l'origine animale dell'uomo.

E veramente, considerata nel suo lato intellettuale, una cattiva vocazione è nè più nè meno che lo sbaglio in ciò che si denomina l'intelligenza nelle forme istintive degli animali; è uno sbaglio più complesso perchè più complesse sono le facoltà, ma è sempre una mancanza di armonia, di equilibrio, di proporzione allo scopo. Considerata poi nel suo stato emozionale, una cattiva vocazione è una retrogradazione a forme inferiori della sentimentalità sociale o anche animale. E sebbene le due forme su indicate di vocazione non siano, nella loro radice, separabili l'una dall'altra, pure, sino ad un certo segno, esse possono funzionare indipendentemente. Così un animo perverso può coesistere con un'eletta intelligenza, e una sufficiente dose di anormalità intellettuale può talvolta accompagnarsi a modi cortesi, leali, ed a sentimenti socievoli.

Ma, come dicemmo, solo il darwinismo può rendere spiegazione di tali fatti. È vero che le dottrine teologiche han preteso anche esse darvi una spiegazione, riferendosi al domma del *peccato;* ma se il domma del *peccato* può pretendere ad una discussione, esso al più al

più renderebbe ragione di un difetto in tutti, non delle singole e svariate forme di mancamenti; e di tali mancamenti poi, che fanno l'uomo inferiore al bruto.

Difatti, la tesi evoluzionista è la sola che dia una spiegazione soddisfacente, perchè, derivando l'uomo dall'animalità inferiore, nel corpo come nell'anima, certe tendenze nocive od impossibili collo stato sociale non sono che ritorni ad istinti animaleschi o a forme di vita sociale e mentale di razze inferiori. Ed è poi naturale che, se questa retrogradazione è tale che, ritraendo lo stato ferino, lasci pienamente fuor di sè l'affettività sociale, debbano aversi necessariamente le vocazioni impossibili a poter coesistere col consorzio umano. È di certo la natura ladra e brigantesca dei felini che noi vediamo talvolta ricomparire in certuni; la furberia accompagnata alla prudenza o alla viltà in certi altri. E gli stessi difetti di una vocazione intellettuale non si risolvono forse in mancanza di armonia o di sviluppo nelle facoltà, e quindi in retrogradazione parziale verso forme inferiori?

Vi sono dunque, e si spiega perchè vi siano, delle nature incorreggibili per rispetto alla vita pratica. Per uno spostamento emozionale in senso retrogrado, un uomo può essere anche assolutamente incapace di educazione; ciò che non dovrebbe sollevare nessuna difficoltà, se si rifletta che le nostre azioni son sempre determinate dai sentimenti. Ammessa infatti una tale retrogradazione, che influenza volete che abbia l'istruzione, se mancano i sentimenti necessari a trasformarla in discorso concreto e passionato per l'anima? Le idee sono allora come luce che non si riflette, e che nulla vale per rilevare le cose. E secondo che questa deficienza o anormalità di sentimento è maggiore o minore, ed è più o meno in contraddizione con lo stato sociale, risulta maggiore o minore l'anormalità in questi sciagurati che sono veri sbagli o poco favoriti portati della natura.

Ma ciò non è tutto. Se è vero che uno spostamento

retrogrado nelle emozioni, o anche una relativa deficienza di esse può rendere infruttuosa la cultura mentale, da ciò non segue che sempre la cultura mentale sia infruttuosa; e che ne' più dei casi essa non possa eccitare de' sentimenti, meglio svilupparne altri, o comunicar loro una direzione conforme alle esigenze della buona pratica sociale. Se non fosse così la Pedagogia perderebbe gran parte della sua importanza, e una specie di fatalismo regolerebbe il costume e la vita dei popoli. Ma così non è; e se vediamo l'istruzione in alcuni casi non poter nulla, resta però contro codeste eccezioni, più o meno larghe, il fatto generale che mediante l'istruzione si migliorano gl'individui e i popoli e che le idee possono trasformarsi in sentimenti e migliorare la pratica.

Che è ciò? È un innesto di sentimenti fatto dalle idee; innesto che, se ha un limite in certe nature eccezionali, è però anch'esso un fattore per cui la storia cammina.

È così che la cultura acquista un valore sociale, che la scienza diventa una forza motrice della civiltà, e che le stesse tendenze ereditarie possono esser migliorate col miglioramento morale degl'individui. Basta infatti citare le rivoluzioni apportate alla civiltà dalla scoperta della stampa, dal sistema copernicano, dagli Enciclopedisti, dalle idee di nazionalità per mostrar chiaramente quanto le idee possono sulla condotta morale e civile degli uomini. E questi esempi dalle enormi proporzioni ci dispensano dalle indicazioni minute. Ma ci si badi: vi è sempre, sotto a tutto codesto, un limite; c'è un limite negli stessi esempi che abbiamo arrecati. Perchè, se la stampa e le nuove idee hanno data una grandissima spinta al movimento storico, questa non è stata egualmente sentita neanche dai popoli della stessa razza, o dalle classi dello stesso popolo. Abbiamo pur troppo daccanto a noi degl'individui appartenenti ad un'epoca diversa dalla nostra. Nè vale l'obbiettare che da tali individui non fu appresa la nuova cultura: questo potrà esser vero per molti, ma per molti altri è vero il caso contrario, è vero, cioè, che

malgrado una piena intelligenza delle nuove idee, queste non bastarono a rimuovere i loro sentimenti; e le idee restarono immobili nella loro mente, se pure non riuscirono ad eccitare una più potente sentimentalità in senso contrario. Non basta dunque che una idea sia svelata in tutte le sue singole e reali attinenze, perchè addiventi conduttrice della macchina sociale o della vita individuale. Occorre che essa possa eccitare dei sentimenti, e che i sentimenti eccitati siano tali da potersi fondere con quelli che preesistevano, oppure tanto energici da poterli soggiogare.

Ora, quale è la condizione generale che rende possibile una tale fusione di sentimenti? Da che cosa nasce la forza diversa negl'individui e nei popoli, o la diversa graduazione di questa connessione delle idee coi sentimenti?

La condizione generale del fatto noi possiamo trovarla indicata anche in Aristotele. « Ogni senso, disse il vecchio Aristotele, ha il suo piacere; lo stesso dicasi del pensiero e dell'immaginazione. » Le idee dunque hanno il potere d'impressionarci piacevolmente o spiacevolmente; di renderci felici o infelici; di rinvigorire l'organismo o di prostrarlo. Ciò, che significa? Significa appunto che esse hanno il potere di trasformarsi in sentimento. Toglietele allo spirito questa impressionabilità e l'idea addiventa un fantasma infecondo. Talchè, quanto maggiore è questa impressionabilità cerebrale, tanto maggiore sarà l'azione delle idee, tanto meglio lo spirito potrà acquistare nuova affettività per ogni nuova relazione mentale che è svelata. Ma questa impressionabilità non è la stessa in tutti. Quanta differenza non v'è tra l'impressionabilità di Mozart e quella di un Lappone, tra Keplero ed un Australiano, tra un uomo civile e quella dei poveri selvaggi descritti dal Lubbock? E se l'impressionabilità è diversa, e da essa nascono i desideri, l'energia della volontà e la veemenza delle passioni, ne segue che in ragione di questa impressionabilità cerebrale devono più o meno le idee potersi

trasmutare in sentimenti. E se questa impressionabilità cerebrale mancasse, o in modo assoluto o anche in modo relativo alla posizione sociale di un popolo, e non si avesse che l'impressionabilità organica dei bisogni fisici o l'impressionabilità degli organi dei sensi, allora la virtù delle idee, la scuola e l'istruzione sarebbero addirittura incapaci di far progredire una società o un individuo.

La dottrina quindi di H. Spencer sull'inettitudine delle idee a migliorare un popolo è parzialmente falsa. Essa è vera solo in quei casi in cui manca una sufficiente impressionabilità cerebrale; è vera quando è accaduta una retrogradazione emozionale in senso animale o in senso storico; o quando la natura delle idee è tanto superiore alla portata dell' impressionabilità, che non è possibile un ponte di comunicazione tra loro. Ma, data una sufficiente dose d' impressionabilità cerebrale, cosa che dipende esclusivamente dall' evoluzione del sistema nervoso e dalle sue condizioni, sorgono per la Pedagogia delle altre quistioni belle e difficili.

E prima, in che modo bisognerà formare o almeno cooperare perchè si formino i sentimenti?

Le madri intuiscono, a questo riguardo, una profonda verità. Esse possono anche permettere che si dica un po' male dei loro figliuoli, purchè non si dica di essi che manchino di cuore. Qui il cuore equivale a sociabilità, a compassione; e in tutto ciò vi ha un gran significato morale e pedagogico. Perchè, l'individuo che manca d'impressionabilità in questo senso, vive in società apparentemente, ma nella sostanza ne è fuori. Son quindi i sentimenti sociali che bisogna aver cura di formare per prima. Chi sa amar gli altri trova cosa facile stimar se stesso; chi sa compassionare, sa non rendersi spregevole. Negli stessi affetti sociali giace la radice delle migliori passioni personali. L'ambizione, la gloria, l'amore per l'eccellenza nel proprio lavoro ed altre passioni personali non possono svilupparsi, se non in quanto vi ha una passione sociale; se non in quanto cioè s'è capaci di rap-

presentare e di godere il plauso pubblico, la pubblica ammirazione. E potremmo confortare largamente queste idee anche colla storia. La civiltà, infatti, s'è svolta nei popoli in ragione del loro progresso negli affetti sociali. Il Buddismo è più del Bramanismo, perchè l'affetto sociale, che in questo è spezzato dalle caste, in quello si franca; il Cristianesimo è più del Paganesimo, perchè non si limita alla nazione, ma la trascende come eguaglianza religiosa degli uomini innanzi a Dio; la scienza moderna è da più del Cristianesimo, perchè nel Cristianesimo storico la carità è determinata dalla fede e lascia fuor di sè chi non ha questa fede, mentre la scienza si rivolge all'uomo perchè uomo, collocandosi da un punto di vista superiore alla casta, alla nazione, alla fede. E parallelamente al maggior sviluppo dell'affettività sociale son cresciute in nobiltà le passioni personali e la dignità dell'individuo. La schiavitù, ad esempio, è stata schiacciata da un più progredito sentimento di umanità; e si può esser certi che l'operaio vincerà la sua causa col trionfo della scienza.

Il nostro ragionamento è dunque facilissimo e si riassume in poche frasi: sviluppate i sentimenti sociali, perchè gli stessi affetti personali, nel loro meglio, li presuppongono, e perchè essi soltanto possono dare la maggiore garanzia per una buona condotta.

Ma come si sviluppano questi sentimenti?

Le forme prime dei sentimenti non si tracciano dai libri, non s'indettano neanche dalla parola. I sentimenti cominciano a formarsi nella coscienza col sussidio dell'esperienza psichica, e in siffatta esperienza non c'è un pensiero distinto, altrimenti il pensiero precederebbe la formazione del pensiero. È la ripetizione degli stati psichici, dapprincipio senza la cognizione delle loro relazioni, che forma, dirò così, le prime linee dei sentimenti; e queste prime linee sono impresse in grandissima parte dalla famiglia. È quindi alla famiglia che tocca la prima responsabilità nella formazione dei sentimenti benevoli; è l'affetto di famiglia che s'innesta loro. E se l'amore e

la benevolenza alimentano la famiglia, l'affetto sociale ha trovato la sua sorgente, la sua culla. Ma in queste prime movenze de' sentimenti tutto è automatico, tutto è imitazione: il discorso non vi entra. Quando il discorso comincia ad accennarsi lasciamo che il bambino ami l'animale. Amar l'animale? Sì; l'affetto per l'animale ha influito molto per far l'uomo socievole. I selvaggi che hanno più animali domestici, sono in condizione superiore a quelli che ne hanno meno. L'amore per l'animale è una simpatia, è un interesse che include l'amore pel prossimo; è la sola simpatia, il solo interesse che può meglio interpretare e comprendere la coscienza ancora elementare del bambino. Chi si abitua a non far gridare un animale, non s'indurrà a far piangere un uomo. D'altra parte il bambino non può amare un individuo estraneo alla sua famiglia; egli, colla sua piccola coscienza, non sa assuefarsi ad affetti complessi e tanto lontani dalle sue condizioni psichiche. Invece saprà interpretare la coscienza semplice dell'animale; saprà stringere l'idea di dolore procuratogli con quella di cattiveria, e le gioie di esso coll'idea di bontà. Mano mano che la sua coscienza si sviluppa, egli allargherà senza dubbio quest'associazione; ma sempre la famiglia resta la fonte vivificatrice e moderatrice dei sentimenti suoi. E l'azione della famiglia non può essere sostituita dal collegio, terribile invenzione dei gesuiti; mentre questo fuorvia gli affetti sociali, la famiglia è il piccolo mondo che prepara al gran mondo, all'amore dell'umanità.

E l'educazione di questi affetti sociali, indispensabili alla buona condotta, sarà tanto maggiore per quanto più si saprà riversare sopra di essi l'impressionabilità organica e quella dei sensi. È sempre la legge di correlazione che ne guida. Se abituerete il bambino e quindi l'uomo a moderare i suoi fisici bisogni, egli più facilmente sarà abituato alla stima ed all'affetto di esseri simili a lui. Un sacrifizio è tanto più facile a farsi, per quanto meno ci costa. Aggiungi che il sentimento della pena e della insod-

disfazione sentita nella propria coscienza, è condizione indispensabile per rappresentarcele in altri. Chi non trova le vestigia di un dolore nella sua anima deve essere un immorale; egli non può partecipare al dolore altrui; egli è come una pianta che pensi e parli, ma che non senta. Anche l'impressionabilità dei sensi può essere coordinata all'educazione dei sentimenti sociali, rivolgendola non alla esclusiva soddisfazione di sè, ma al bello, che è soddisfazione di sè e d'altri; ed è appunto per questa loro universalità, che i sentimenti estetici hanno potuto conferire al progresso della civiltà. Se invece voi sviluppate per sè e senza relazione agli affetti sociali l'impressionabilità organica, voi, aumentando i bisogni dell'uomo, ne aumentate la sua voracità in tutti i sensi; voi l'inchiodate nel mondo della sua brutale esistenza individuale. Se all'impressionabilità dei sensi non date altro oggetto che le gioie soggettive, i piaceri esclusivi all'individuo, voi togliete all'uomo di poter sentire soddisfazioni in comune con altri per cosa che è sua e d'altri nel tempo stesso. La stessa educazione ginnastica deve ispirarsi al sentimento della bellezza corporea ed alla forza, in quanto elemento del diritto.

Certo è che alla società devono essere coordinati i sentimenti dell'individuo, se vuolsi avere una garanzia della sua condotta pratica. È tanto difficile, dice Giulio Simon, che l'uomo si sbagli circa le sue esigenze! Nè ciò vuol dire che dev'esser trascurata l'educazione personale. Voglio dir soltanto che, quando si fa precedere l'educazione personale alla sociale, l'educazione riesce imperfetta, come educazione personale, e sempre egoista. Tutte le classi che hanno tiranneggiata la società cominciarono dall'educazione personale; le caste, i preti, i giannizzeri, l'aristocrazia, i gesuiti e via dicendo. La necessità poi dell'educazione sociale è anche determinata dalla considerazione, che si debba tendere a migliorar l'uomo, coadiuvando la sua natura in quella parte in cui maggiormente si rende capace di grandezza. Ora è questa forse

fuori della società? Di quali progressi, di quali soddisfazioni è capace l'uomo indipendentemente dalla società?

Ma ciò non basta al pedagogista per l'educazione dei sentimenti. Occorrerebbe a lui conoscere l'intreccio delle passioni per governarne la meccanica; per poterne svigorire talune e rinforzare tali altre. Studio complicatissimo, tra perchè le emozioni sottostanno anch'esse ad un processo di evoluzione negl'individui e nei popoli, tra perchè le loro forme sono ancor più numerose delle forme puramente intellettuali. Infatti, quanto non son diversi i sentimenti personali dell'uomo moderno da quelli del cittadino ateniese o romano? Quanta diversità non vi ha in una medesima passione studiata in due individui dello stesso sesso, della stessa età, dello stesso periodo storico? Se consideriamo la più personale delle passioni, l'amore, troviamo elementi diversi tra civiltà e civiltà, tra popolo e popolo, tra individuo ed individuo. Francesca, Ofelia, Amalia non son possibili nell'arte, senza che la società e l'individuo abbiano raggiunti speciali atteggiamenti nei loro sentimenti. E che cosa son mai i tanti romanzi odierni se non capitoli di psicologia in continua formazione?

Che poi la Pedagogia possa ottenere questa trasformazione nelle emozioni, se altro non bastasse a mostrarcelo, ce lo mostrerebbe l'arte drammatica, la quale toglie principalmente da ciò le sue più belle ispirazioni, il suo maggiore interesse. So bene che l'arte non ci rivela tale trasformazione come prodotta da cause puramente mentali, ma da cause più complesse e più concrete. Ciò non toglie però che uno studio sulle trasformazioni emozionali raffigurate dall'arte ci potrebbe illuminar circa il modo di correggere, entro certi limiti, il fatto naturale; e per tal via forse, meglio che con la ricerca di tormenti fisici e morali, si potrà un giorno migliorare la condizione morale dei delinquenti. Ma su questo argomento si può dire che nulla siasi ancora investigato e stabilito; perfino il problema resta ignorato.

Oltre la famiglia, lo Stato esercita sui sentimenti una

grande azione educativa. Giacchè essendo i sentimenti le forze impellenti all'azione, ne deriva che quei sentimenti a cui esso farà appello per la vita delle sue istituzioni, acquisteranno forza e si miglioreranno, mentre quelli a cui non si dirigerà o che contrarierà, scadendo mano mano in stima ed importanza, finiranno collo svigorirsi e col cedere il posto ad altri. Quindi uno Stato che si poggia su sentimenti elevati e che reprime i bassi è, per sua natura, educativo; esso agisce per migliorare la condotta dei cittadini. Ma se, per contrario, lo Stato carezza or le nobili or le basse passioni; se premia oggi quello che punirà domani; se oggi adora quello che domani svillaneggerà, i sentimenti di giustizia, di legge, di dignità e di responsabilità si trasformeranno in disordini e lordure sociali, che piglieranno nomi diversi in ragione de' tempi, dei luoghi e delle circostanze. La legge darwiniana della sopravvivenza del più forte non soffre eccezioni; e se lo Stato non prepara, per la lotta dei sentimenti, un ambiente che ne rafforzi i buoni, l'educazione nazionale del sentimento perde uno dei suoi maggiori e più validi sostegni.

Ho detto uno dei maggiori e più validi sostegni, perchè tutto non si riduce allo Stato. Oltre lo Stato e la famiglia, oltre le tante e tante forme sociali che tutte agiscono su l'individuo, vi è la scuola, la quale, intrecciando l'opera sua alle predette associazioni, compie gran parte dell'educazione dell'uomo.

La scuola guarda il problema educativo dal lato intellettuale e dal morale. Se talvolta lo sbaglio nella vocazione intellettuale equivale a certe aberrazioni negl'istinti degli animali, e sottostà alle leggi dell'organizzazione nervosa; spessissimo però la mancanza d'armonia nelle facoltà mentali può essere il risultato fatale di una pessima scuola. Quel medico che non sa esser medico dopo molti studii e molta buona volontà, potrebbe aver nel cervello una tenia intellettuale, i germi della quale respirò nella scuola ed anche nelle prime scuole. E se alle volte le retrogradazioni e gli scompigli emozionali sono un prodotto natu-

rale; quante altre volte essi non possono essere l'effetto della condizione infelice di un'educazione scolastica?

La parte più multiforme dell'educazione del sentimento e la parte più importante dell'educazione dell'intelligenza si ricompendiano nella scuola. Coll'insegnamento della lingua essa educa al sentimento nazionale; con l'arte della parola educa ai sentimenti estetici, che son tanta parte dei sentimenti sociali e civili; colla cultura scientifica od artistica essa mette in relazione il risultato spirituale dei popoli coll'attività delle crescenti generazioni. La scuola in questo significato è tutto l'insegnamento, dall'*a b c* alle svariate professioni letterarie, artistiche e scientifiche; ed essa tocca tutti i sentimenti, e a tutti può far sentire la sua azione.

Sebbene lo svolgimento di quest'argomento esigesse per sè solo un libro, io lo accennerò nondimeno, strettovi dal mio tema, e solo per mostrare quanto certe scuole siano lontane da una ben appropriata educazione morale ed intellettuale.

Guardate infatti quello che si fa nelle scuole basse per l'educazione morale ed intellettuale del popolo! Noi sappiamo che i sentimenti hanno una storia: che il sentimento moderno è diverso da quello di un popolo che visse quattromila anni fa. Siamo tutti d'accordo su codesto: intanto la Storia Sacra è là come il primo insegnamento dei bambini, come il solo insegnamento storico del popolo. La generazione in nome della quale parlo è ben lontana dal volterianismo; e non si maltratta la storia sacra, perchè storia sacra. Anzi un uomo civilmente educato deve conoscerla. Ma ciò non dice che dev'essere la prima educazione dei fanciulli, la grande educazione storica del popolo. Potranno essi, i bambini, intenderla, questa storia sacra? Quali sentimenti moderni potrà essa eccitare in loro? Sarà un pascolo della memoria a scapito del sentimento e del discernimento, ecco tutto. Ma se invece di un mondo remotissimo voi aveste messa in questa prima età la storia, a brevi tratti, della rivoluzione francese, voi

avreste dato al popolo, e nella prima età, un insegnamento atto a conformarsi ai suoi sentimenti, a destarne altri, capace d'ispirare e regolare i suoi diritti. Ma la forza d'inerzia si oppone, e nient'altro che la forza d'inerzia e la mancanza di fede nei destini del popolo. Se infatti si prescinde da ciò, chi potrà dire che la storia della grande rivoluzione della nostra razza sia più difficile di quella di Abramo, di Mosè, di Saul? Questi non avevano i nostri costumi, i nostri bisogni; non respiravano le idee che noi respiriamo. Intanto, che cosa ne viene a questa prima età dalla storia sacra? Si maltratta l'intelligenza, la si scompagna dai sentimenti, i quali abbandonati a se stessi languono o si pervertono.

E se passiamo a considerare in qual modo noi sviluppiamo il sentimento e l'intelligenza in queste scuole basse coll'insegnamento della lingua, anche in ciò, ci pare che non si raggiungano buoni risultati. La lingua è la nazione, è la sociabilità nella parola e nel sentimento. Noi dunque dovremmo mettere ogni interesse nel diffonderla. Ebbene, cosa facciamo noi? Prima che la si sappia, pretendiamo che si analizzi. Di qui le grammatichette, le sottigliezze, il monopolio di libricciattoli. Credete di aver cagionato un solo male, quello cioè di aver fatto perdere del tempo ad imparar la lingua, che non s'è imparata? Così fosse! Ma vi sono mali maggiori. Non si può all'età del fanciullo della scuola elementare comprendere il concetto di legge, di eccezione, di modi e di sostanza. Son concetti difficili; son concetti di un'altra età, e le vostre grammatichette non solo hanno attentato alla sua intelligenza, ma, ciò ch'è peggio ancora, non hanno coltivato il sentimento sociale in una età, in cui doveva essere per lo meno eccitato. Si è dimenticata una cosa essenziale di questa età; s'è dimenticato che l'attività esclusiva del fanciullo è l'imitazione. Il bambino ha il suo genio nell'imitazione; voi avreste dovuto valervi di essa, avreste dovuto secondare con essa la scelta naturale; e come, per una scelta naturale, il bambino ha lasciato la parola poco

articolata per quella del dialetto, così per una scelta naturale, coadiuvata dalla imitazione e dall'abitudine, avrebbe dovuto lasciare la parola del dialetto per quella della lingua. Così, e non coi dizionari e colle grammatiche, si diffonde la lingua. Ma e i maestri? La quistione dei maestri è nelle scuole normali e nello stipendio dato loro; e se esigete dal cittadino tre anni di caserma e più, perchè impari il mestiere della guerra, non potreste esigere anche più dai maestri se li retribuiste bene del lavoro onesto e dignitoso? Intanto, senza la lingua della nazione, il sentimento sociale è circoscritto al luogo che si abita; non è generalizzato, non è migliorato. Eppoi, quali altre idee mettono queste scuole basse, atte a trasformarsi in sentimenti, o capaci d'illuminare l'uomo sulla sua condotta, e di dirigerne l'attività nei lavori dell'età adulta? Nulla, nulla, nulla: il meccanismo dell'*a b c*, il proprio nome ed il nome del deputato scritto senza errori, storielle vecchie e nuove: ecco il grande ideale della scuola del popolo.

E se con questo metodo, il quale non accenna che a talune parti negative di alcune scuole e solo per ciò che si riferisce all'educazione del sentimento, noi diamo uno sguardo alle scuole medie, altre facilissime osservazioni ci si offrono. Per vero, che si fa nei ginnasi per l'insegnamento della lingua italiana? Si continua lo studio grammaticale, ed indi si comincia lo studio de' trecentisti. È lo stesso metodo della scuola elementare ingrandito. Ma, di grazia, scrivere non è principalmente quistione di abitudine e di gusto? E le avete voi formate queste abitudini, questo gusto? — Voi dite: questa frase è bella; sia. Ma come s'intenderà la bellezza di una frase, disgiunta dal sentimento e dal pensiero che l'informano? Voi volete che i giovanetti conoscano storicamente la lingua, prima che sappiano la lingua che si parla e si scrive intorno a loro, prima che sappiano parlare o scrivere. Io rassomiglierei questo metodo a quello di chi volesse far imparare la zoologia sulla paleontologia animale, di chi volesse far acquistare il gusto musicale collo studio preliminare

del contrappunto; o di chi volesse insegnare la struttura interna della terra senza far conoscere la geografia fisica.

Fo osservare ancora, lasciando da parte la grave quistione degli studii classici in questa età, che ai giovanetti del Ginnasio si fanno studiare a dodici anni, o prima, la Storia Greca e Romana. Ma quale educazione possono esercitare esse sui sentimenti? Quando non si hanno i sentimenti della propria epoca, come si potranno avere quelli d'un'epoca, sia pure splendida, ma tanto remota e diversa dalla nostra? Si dirà che non importa intenderla, basterà saperla. È un brutto basta, veramente. Ma che sapranno? Sapranno rabbassare Romolo e Remo a due giovinastri litigiosi; Spartaco ad un galeotto; Cesare ad un ambizioso volgare; Alcibiade ad un matto da catena; Socrate ad un intrigante che non sapeva vivere a casa sua e non voleva attendere ai fatti suoi. Se invece si cominciasse, nel ginnasio, colla storia degli uomini che ci circondano e degli ultimi avvenimenti; se si procedesse con un racconto sintetico, dall'oggi all'ieri, e via via, notando qualche rapporto causale, gli studii liceali potrebbero poi essere uno sviluppo analitico ed in senso inverso e genealogico dell'ordine dei fatti. Forse, l'ordine naturale, perchè l'intelligenza ed il sentimento fossero meglio educati, sarebbe questo: molte cose che si fanno nel Liceo, elementarmente dovrebbero farsi nel ginnasio; e molte del Ginnasio farsi nel liceo, lasciandone alcune facoltative agli alunni; e lasciando ancora al criterio dei professori fare i programmi, che non son tanto facili a farsi, se per essi non s'intende ridurre una scienza alle sue più magre nozioni. Al ministero dovrebbe bastare di giudicare l'insegnamento e chi insegna dal profitto degli alunni, valendosi d'ispezioni serie e fatte da persone stabilmente destinate a ciò, il giudizio delle quali, francamente dichiarato ai professori, dovrebbe poter essere discusso in un consesso superiore tutte le volte che includesse un voto di biasimo pei professori, e i professori dovrebbero essere invitati a presentare a detto consesso

le ragioni loro o i loro schiarimenti. E qui fo punto su questa materia.

Del resto, il Ministero passato, a cui appartengono le disposizioni vigenti, neppur esso aveva gran fede in moltissime parti dell'attuale ordinamento degli studii. Ne abbiamo una prova splendida in quella famosa Commissione d'inchiesta per la pubblica istruzione, la quale girò le principali città d'Italia, domandando consigli a tutti, anche a quelli che avevano poco o nulla da consigliare.

Io ebbi il piacere di dire, in pubblica adunanza, ai membri di tale Commissione, che essi avevano scambiata la quistione dell'Industria e del Commercio con quella dell'Istruzione pubblica; e che se per quella faceva mestieri conoscere minutamente le condizioni dei luoghi, a questa occorreva invece una mente franca ed intelligente, che conscia delle esigenze scientifiche e pedagogiche dell'epoca, trovasse in sè il coraggio di forti ed utili riforme.

Ora se quello a cui innanzi abbiamo accennato sta, ne segue che la scuola dovrebbe meglio coordinarsi all'educazione morale ed intellettuale; dovrebbe meglio essere indirizzata a stabilire una corrispondenza tra il sentimento ed il pensiero. E questa corrispondenza tra il sentimento ed il pensiero, la famiglia, lo Stato, la scuola dovrebbero intendere a stabilirla non solo a parole, ma principalmente mediante la trasformazione del sentimento e del pensiero in azione. Trova qui la sua conferma quella sentenza di Napoleone I che la ripetizione sia la migliore delle figure rettoriche. Potremmo aggiungere ch'è forse la sola figura rettorica necessaria alla vita pratica. Perchè è colla ripetizione che si fondono in uno lo stato emozionale e quello intellettuale, il sentimento e lo scopo; è con essa che si dispone l'organismo ad agir bene, anche senza l'assidua sorveglianza della riflessione, e si raggiunge la garanzia piena dell'azione buona o il buon carattere. Il piacere che nasce dal lavoro abituale o dalla pratica d'una virtù, è il risultato di questa trasformazione, diventata connaturale all'individuo.

Ma l'organismo umano, come ogni altro organismo, descrive una parabola. Vi ha quindi momenti di maggiore energia od ascensivi e momenti discensivi; e alla Pedagogia è importantissimo tener conto di questi fatti. Perchè la coerenza del sentimento e del pensiero coll'azione si trovano in condizioni assai diverse nell'un tempo o nell'altro; e Don Abbondio non aveva poi tutti i torti di dolersi del Cardinale Borromeo, che l'affidava prontamente nelle mani dell'Innominato, senza molto riflettere, come il povero curato, più fedele alla vita reale, temeva, che da un momento all'altro, di sotto al novellino agnello, potesse sprigionarsi il vecchio lupo. Giacchè nella decadenza dell'organismo tale coerenza o non si stabilisce o è solo esteriore; sempre però non vivifica l'anima. Nella religione, infatti, i vecchi pentiti ci rappresentano un esaurimento del sentimento sotto un formalismo esteriore, anzichè una vitalità che giovi a rinnovar l'animo e a disporlo a nuove inclinazioni. E noi, che abitiamo paesi cattolici, più d'una volta abbiamo dovuto accorgerci, che certe forme di pentimento, risultato del logoramento del corpo, si risolvono in pratiche esteriori, determinate da una scemata probabilità organica di fare il male con felici successi: nel fondo della coscienza tutto è rimasto immutato. Nè ciò dico perchè la religione, che spazia nei regni dell'assoluto, debba non accogliere l'ultima parola d'un'anima, che desidera la pace, e che vuole l'armonia col suo ambiente morale, almeno col desiderio. Dico codesto, solo perchè prema alla pedagogia stabilire di buon'ora una tale coerenza dei sentimenti e del pensiero coll'azione.

Ora questa trasformazione del sentimento e del pensiero in azione, l'uomo la comincia per imitazione e l'imitazione è il genio della prima età. Essa si conforma alla capacità di quel tempo, perchè imitare è l'atto psichico, che meno abbisogna d'attenzione, escludendo la lotta di altre cose che potessero presentarsi allo spirito. Cominciare coll'imitazione, cambiare in abitudine questa trasformazione del sentimento e del pensiero; ecco la legge complessiva dell'educazione pratica.

IV.

Il criterio fondamentale dell'Istruzione.

Nel discorrere del funzionare delle attività psichiche, per rendere più semplice e più facile il ragionamento nostro, abbiamo, per quanto ci fu possibile, cercato di disgiungere le facoltà dagli oggetti a cui esse necessariamente son congiunte. Fu ciò niente altro che una separazione artificiale. Nel fatto nessuna divisione esiste tra gli oggetti della facoltà e le facoltà, ed ogni sentimento, pensiero o volere non istà che con cose sentite, pensate o volute.

Perchè dunque il nostro argomento non riesca stranamente mutilato, fa or mestieri rivolgersi colla riflessione anche all'oggetto delle facoltà psichiche, e proporci il seguente quesito: quale criterio dovrà regolare il pedagogista circa la scelta della materia, o oggetto psichico, che deve informare l'educazione e l'istruzione?

Ponendo mente che la vita umana sottostà ad una naturale evoluzione e che i sentimenti hanno una loro storia speciale nelle razze e nei popoli, sarà facile intendere che le idee, che a tali sentimenti si riferiscono, devono ancor esse variare; e perciò, anche sotto questo aspetto, le esigenze pedagogiche e didattiche non possono rimanere sempre le stesse. Ad esempio: coll'istruzione di un selvaggio potete eccitare i sentimenti propri al selvaggio; coll'istruzione del tomismo e della teologia potete eccitare i sentimenti teocratici del medio evo, o quelli dei sagrestani e dei sanfedisti del tempo nostro (ed i nostri seminari sanno benissimo tutto codesto); colla scuola dell'umanismo greco-latino del XVII e del XVIII

secolo si potevano educare le classi privilegiate, che, col nome di clero o di aristocrazia, avevano sempre l'animo devoto alla volontà de' sovrani assoluti. Ma non si educherebbero, con siffatte materie, i sentimenti di un popolo civile, di una società democratica, a cui la rivoluzione francese, le idee della scienza positiva e le rivoluzioni industriali e commerciali hanno fatto sentire nuovi bisogni, hanno creato nuove attività, nuovi mezzi e nuovi scopi. Sicchè, ogni epoca richiede una speciale istruzione relativa ad essa; e colle modificazioni svariate sorte nella vita storica di un popolo, come si creano nuove esigenze politiche, internazionali, economiche, così sorgono nuove esigenze pedagogiche circa le materie o l'oggetto mentale della educazione e della istruzione. E come sarebbe assurdo volere educare ed istruire un popolo con idee non adeguate al suo sviluppo storico, così è assurdo voler congegnare l'istruzione di un'epoca, diversa dalle precedenti, su i frammenti intellettuali e morali di altre epoche. Il medioevo non poteva essere istruito che con dottrine teologiche e metafisiche; e Ruggiero Bacone, che Humboldt saluta come la più vasta mente di quel tempo, doveva necessariamente esser tenuto per mago, per impostore, e come tale venire perseguitato. Ma il torto non è del medioevo e della teologia; il torto è di coloro che li vogliono far rivivere quando più non esistono nè nella società nè nella coscienza.

L'istruzione adunque, considerata oggettivamente, sottostà ad un processo storico. Tutto ciò è chiaro. Ma come faremo noi a decidere, nel fatto concreto ed attuale, se materia dell'educazione debba essere questa o quella forma dello spirito? Il Cristianesimo o l'umanismo, la metafisica o la scienza, la cultura realista o le vertiginose forme di sentimentalità decrepita?

Mi contenterò di dare a tale quistione una risposta ragionata, senza invocare nè una legge storica che altri mi potrebbe contestare a torto od a ragione, nè le dottrine di uno speciale sistema filosofico. Fisso intanto un

principio; e questo è, che le idee, le quali vengono perdendo favore presso un popolo, cominciano ad essere estranee e non necessarie al popolo stesso; e che quelle invece, che regolano i suoi bisogni, che eccitano la sua attività, che provvedono al suo benessere e vanno acquistando autorità, sono, per la ragione stessa della loro maggiore vitalità storica, destinate ad essere la materia della sua istruzione ed educazione. Tutto ciò a me pare evidente ed esatto. Infatti, ciò che mantiene dritte certe idee non è nè un regolamento scolastico, nè la sanzione di una accademia. Le idee stanno dritte e vivono per forza propria, e quando una tale vitalità si esaurisce, esse sono di necessità obbligate a passare nel Panteon della storia o nel regno dell'oblio.

Ne segue che, se un ordine d'idee perde vigore presso un popolo, esso dev'essere presto o tardi sostituito, e il suo rivale è il suo successore; e tutto questo per una forza fatale e irresistibile, per la forza delle cose. Quale circolare ministeriale o quali istruzioni governative hanno raccomandato ai giovani delle nostre scuole i Saggi critici del De Sanctis, le poesie del Mameli, del Prati, dell'Aleardi, del Carducci, i libri del De Amicis, del Marselli, del Colletta, del Villari, del Settembrini, del Lioy, del Mantegazza, i tanti bei romanzi dei nostri bravi romanzieri contemporanei, la nostra giovane scuola drammatica? Eppure i nostri giovani li conoscono meglio (e quanto meglio!) del Novellino, di Fra Guido da Pisa, di Fra Domenico Cavalca, di Dino Compagni e di tanti altri libri prescritti dai programmi.

Lo spirito dei tempi può dunque ancor esso qualche cosa nelle quistioni pedagogiche. Per vincerlo non c'è nulla di meglio che imitare la tattica gesuitica: indurre cioè gli uomini a rinunziare all'anima per non badare che al corpo. Il gesuitismo è il più schietto e positivo materialismo dell'epoca moderna.

E chi volesse analizzare questo concetto dello spirito dei tempi, troverebbe che esso si risolve in una serie di

fatti politici, economici, etici, giuridici; i quali rinnovando gli elementi della vita di un popolo, tolgono autorità a certi principii per darla a certi altri; sfiaccano certe idee per ingagliardire quelle che riescono meglio conformi ai bisogni e all'attività di una società. È vero che questa rivelazione dello spirito dei tempi non si mostra con eguale energia in tutti. Accanto a Protagora ed a Socrate trovasi in Grecia l'Olimpo, ma la Grecia di quel tempo era la Grecia di Protagora e di Socrate, non quella d'Esiodo e d'Omero.

In generale, come un organismo più perfetto chiude in sè le forme di organismi meno perfetti, che furono stadi dello svolgimento di esso, così una società progredita racchiude le forme delle società meno progredite, per le quali l'organizzazione sociale è passata; ma quelle forme non danno nè il nome, nè l'indirizzo, nè la forza alla società attuale, che pure è loro risultato.

Stabilito questo criterio, parmi che riesca facile determinare quale debba essere la materia o l'oggetto principale dell'odierna educazione ed istruzione.

Se, infatti, osserviamo, che tutti gli elementi che vivificano la società nostra nell'ordine economico, politico ed industriale, son rappresentati dalle scienze positive; che i simboli religiosi hanno perduto ogni efficacia sulle menti e sulla volontà; che i sistemi metafisici son caduti in totale discredito e che invece tutte le forme della vita sociale, anche in ordine alla moralità e al diritto, sottostanno alle esigenze della scienza; ci pare di non esser fuori del ragionevole affermando che l'esigenza pedagogica dei nostri tempi nei popoli civili sia rappresentata dalle scienze sperimentali e dalla cultura positiva. Con ciò non si creda che si escluda la cultura letteraria. Mai più! Però c'è differenza tra letteratura e letteratura; c'è la letteratura viva e la morta, quella che vive d'idee positive e quella galvanizzata da simboli e da ispirazioni decrepite, c'è l'umanismo vecchio e l'umanismo della nuova umanità. Molti libri di letteratura contem-

poranea contengono più scienza di certi trattati, e non è certo questa letteratura ch'è combattuta nelle scuole dal positivismo: questa letteratura è parte dell'evoluzione moderna e vive nella scienza moderna.

È dunque una necessità evoluzionista, una necessità emergente dalle condizioni fondamentali dei nostri tempi, che la nuova educazione e la nuova istruzione si modellino e s'informino alla scienza. Oggi uno Stato separato dalla vita della scienza è uno Stato morente. Tutto ciò che è scientifico rappresenta negli ordini sociali la vita e l'energia; e ciò che si oppone alla scienza rappresenta la fiacchezza, lo scoraggiamento, la contraddizione e la corruzione; e mentre tutti i vecchi principii appariscono in dissoluzione, solo le idee scientifiche cooperano efficaci alla ricostruzione della vita sociale sotto tutte le sue molteplici forme.

E, quando il già detto non bastasse, potrei mostrare la necessità di regolare l'educazione sulla cultura scientifica, anche come risultato necessario di una legge darwiniana.

Infatti, la scienza meglio di qualsiasi forma di religione, più di qualsiasi sistema metafisico, ha rivelato una maggiore vitalità storica. Tutti i simboli, tutte le astruserie hanno dovuto cederle il passo e subire, presto o tardi, la sua azione. Il campo della storia ci offre le orme sicure del movimento progressivo della scienza e della sua sopravvivenza come meglio adatta alle condizioni delle menti e della civiltà.

Dimodochè tutto concorda nel mostrarci vera l'esigenza pedagogica d'informare la nostra educazione e la nostra istruzione alle scienze positive. E già fin dal 1871 io sostenevo, in un lavoretto sull'educazione nazionale, pubblicato a Venezia, la necessità che la nuova educazione ed istruzione si spogliasse delle forme religiose e metafisiche e s'informasse alla scienza. Del quale lavoretto, non mi dispiace riportare testualmente il seguente brano: « Lo Stato democratico include nella sua nozione la necessità

assoluta di un' istruzione obbligatoria. L' istruzione non obbligatoria sarebbe la libertà dell'ignoranza. Oggi l'ignoranza dei popoli liberi è un pericolo pubblico, laddove nel passato essa era soltanto una vergogna, profittevole agli oppressori. Senza istruzione è impossibile chiudere l'accesso, negli animi nostri, ai pregiudizi; ma, per sradicarli, non occorre solo saper leggere e scrivere e le operazioni dell'aritmetica. Per divellere dall'Italia i pregiudizi fa d'uopo che la morale sia fondata sulla scienza; fa d'uopo che il sapere positivo sia divulgato. In nessun paese, come in Italia, la scienza fu tanto separata dalla coscienza del popolo; ma se l'unità nazionale non dev'essere geografica soltanto e deve unificare le molteplici tendenze e gli sforzi del presente, è tempo di avvicinarle. » Ma si dirà: come può darsi un insegnamento scientifico al popolo? credete che la scienza possa essere popolarizzata? Sì; e perchè no? Montaigne aveva detto, fin da' suoi tempi, che la filosofia ha discorsi per l'età decrepita come per la fanciullezza; e, se difficoltà s'incontrano a diffondere le scienze, non è però impossibile che il popolo ne conosca quanto è necessario al suo perfezionamento morale, al suo lavoro. Certo, con ciò, una famiglia di operaio non diverrà un'accademia di Francia o di Berlino, una società dei Quaranta d'Italia o un museo di Londra. Però è forse inutile o impossibile che l'operaio conosca gli elementi della botanica, ammiri negli astri l' infinito della creazione; che la fisica lo inizi alle leggi del mondo; la chimica alla composizione dei corpi; che, invece della vana leggenda, conosca per la geologia la sua vera storia; che si conosca nelle sue relazioni con l'universo; che possa conoscere non solo la città che abita, ma la terra che lo sostiene? Senza scienza positiva non c' è distruzione fondamentale de' pregiudizi.

È la scienza dunque quella a cui bisogna fare appello per l'istruzione e l'educazione dei popoli moderni; è alla scienza che noi dobbiamo domandare il vigore della nostra organizzazione intellettuale e morale. Nè vogliamo tra-

lasciar di notare che, informando l'istruzione alla scienza, le menti non cominciano coll'esser passive; non s'iniziano le prime prove della intelligenza col non intendere o malamente intendere. Anche da questo punto di vista l'educazione scientifica è l'educazione essenzialmente democratica. Chi può dire quanto male derivi alla società da un'educazione nella quale il fanciullo comincia col credere ciecamente e coll'esercitare le sue facoltà su un mondo di astrattezze e di sottigliezze bizzarre?

La stessa quistione sociale, la grande quistione dei nostri tempi, come è stato dimostrato da un bel libro dell'illustre mio amico, il prof. A. Angiulli, ha la sua radice nella quistione pedagogica. « La quistione sociale, scrive il prof. Angiulli, intesa in tutta la sua ampiezza, proviene dal differente sviluppo nella cultura delle diverse classi della società. Non si restringe all'antagonismo delle condizioni economiche, ma abbraccia l'antagonismo delle condizioni intellettuali, religiose, morali e politiche; cioè abbraccia insieme la quistione economica, la quistione intellettuale, la quistione morale, la quistione religiosa, la quistione politica, e concerne tutti i lati dell'attività umana. Però la soluzione della quistione sociale non si circoscrive ad un solo oggetto della cultura, nè all'azione di una sola classe, richiedendo il concorso di tutti gli oggetti, di tutte le classi: riguarda la ricostituzione dell'intero organismo sociale. Ora la ricostituzione dell'organismo sociale dipende dalla ricostituzione mentale degl'individui, ed è opera dell'educazione, la quale è insieme fisica, intellettuale, morale, estetica, religiosa, economica, civile, politica. Così nel problema dell'educazione s'incontrano tutti gli altri problemi sociali, la cui soluzione perciò non può essere istantanea, non può risultare dai mezzi della violenza, ma è affidata all'opera graduale delle generazioni avvenire. Sul campo dell'educazione si accoglie la lotta suprema della civiltà. »

Solo dunque l'educazione scientifica può inaugurare una politica di libertà vera, può migliorare le condizioni

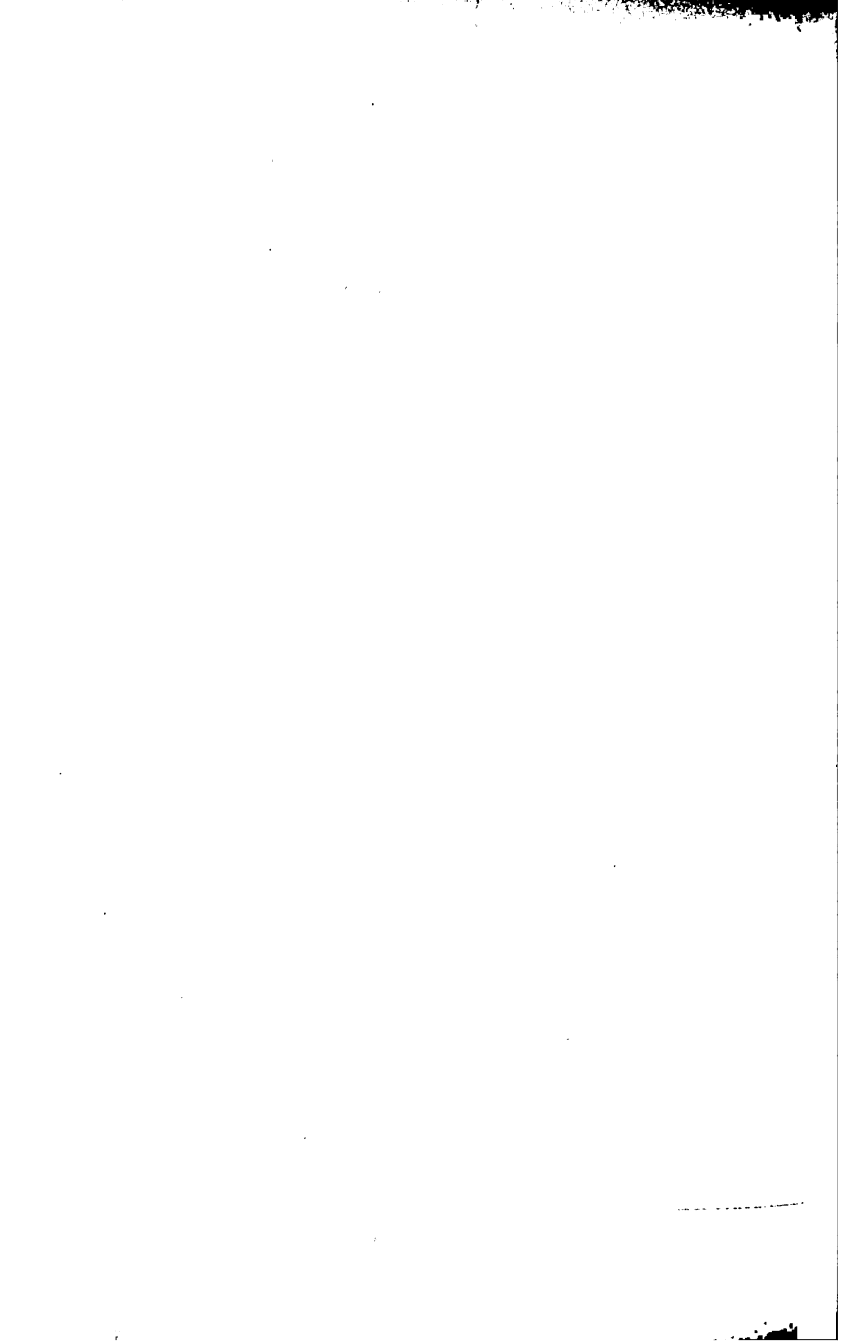
dei popoli moderni, può toglierci all'anarchia delle passioni, al pericolo della violenza. Allo Stato dunque non resta altro mezzo, che d'informare l'educazione alla scienza positiva. Esso ha in suo favore le deduzioni cavate dalla storia, la voce autorevole dello spirito de' tempi, la logica più semplice e più gagliarda.

Oggi una tale riforma pedagogica incontra fra noi non pochi ostacoli. Essa esige, come preliminarissima condizione, che l'istruzione sia laicizzata, ciò che l'Italia non può dire ancora d'aver compiuto; essa esige che le quistioni politico-pedagogiche si considerino in ordine alla Sociologia, non alle vuote sentimentalità o alle tradizioni condannate dallo spirito de' tempi. Ma quali che siano gli ostacoli, noi abbiamo fede che l'idea democratica li sorpasserà; e se l'Italia ha il compito di concorrere ad organizzare la democrazia europea, noi siamo fatalmente destinati a muoverci in questo senso, a camminare in questa direzione.

LO SVILUPPO PSICHICO

E

LA PEDAGOGIA [1]

(1) Pubblicato nella *Rivista di Filosofia Scientifica* nel 1883.

I.

I filosofi si accorsero di buon'ora che la conoscenza dello sviluppo psichico è necessaria a molte scienze sociali e necessariissima alla scienza dell'educazione. Ma come raggiungere una tale conoscenza?

Due vie parvero possibili nel passato: rischiarare lo svolgimento psichico dell'individuo istituendo certo riscontro tra l'individuo e la vita o la storia dell'umanità; rischiarare lo svolgimento psichico dell'individuo guardando all'individuo in sè e per sè.

E le due vie furono entrambe battute, e talvolta contemporaneamente, dagli stessi pensatori. Tuttavia Platone, Vico, Herder, Condillac ebbero coscienza più chiara del primo metodo; Locke — nel campo puramente pedagogico — Rousseau e Pestalozzi del secondo. Chi ignora che Platone concepiva lo Stato come l'individuo umano ingrandito, e che riteneva che ci fossero tante forme di governo quante sono le facoltà dello spirito, e con quella stessa gradazione che stimava scorgere nella gerarchia e nella struttura dell'animo nostro? Chi ignora quanta parte avesse per Vico e per Herder, nell'interpretazione del moto dell'umanità, il parallelismo da essi presupposto tra l'umanità e l'individuo? Al contrario, secondo Locke, Rousseau e Pestalozzi, lo sviluppo dell'individuo va rintracciato osservando l'individuo e senza uscire da esso. È a questa osservazione che precipuamente l'infaticabile Pestalozzi domandava le basi sicure de' suoi processi pedagogici e didattici; è nell'osservazione dell'individuo che

quasi tutti i pedagogisti posteriori cercarono le norme per isvolgere quel complesso di poteri di cui abbisogna l'educazione.

Ebbene: noi non neghiamo che l'uno e l'altro metodo abbian messo innanzi idee feconde ed utili. Domandiamoci però: si raggiunse con tali metodi una conoscenza sicura e scientifica dello sviluppo psichico? Furono con tali metodi rischiarate davvero le basi psicologiche della scienza dell'educazione?

Guardiamo i fatti; e, nel caso nostro, i fatti, per essere brevi, sono i risultati ottenuti.

II.

Il Condillac fu di certo il più coerente nell'applicare alla Pedagogia quel metodo, che vuol rischiarare e guidare lo svolgimento psichico dell'individuo col corso e secondo il corso dell'umanità. Quello che in Platone è intuizione, senza moto in sè, legata alla politica e alla pedagogia, solo in quanto è l'educazione parte di una politica utopistica; ciò che in Vico ed Herder è analogia di cui non si vede la ragione, analogia destinata a rischiarare il corso dell'umanità; in Condillac è vera e propria coscienza pedagogica. Nel programma per l'educazione dell'erede del ducato di Parma, il filosofo francese si propose di seguire un vero piano sistematico, e di far passare il suo alunno per le stesse vie tenute dall'umanità. Ma come si presentava a lui questa idea? Persuaso che l'anima umana sia la stessa sempre ed ovunque; che la coscienza di sè sia la cosa più facile a raggiungersi, e che, per esser essa mancata scientificamente ai popoli primitivi, la loro infanzia fosse lunga e dura; il Condillac fa del suo alunno di sette anni uno psicologo ed un metafisico. Sicuro! E dalla metafisica dove passa egli? Passa alla filosofia della storia, alla conoscenza dei prodotti storici dell'umanità. Di qua sale alla logica, perchè il suo

alunno arrivi, secondo le vie dell'umanità, alla grammatica. — Chi non lo vede? Senza sconoscere le idee buone di cui è ricco il *Cours d'études* del Condillac, questo piano generale d'educazione è un enorme sbaglio pedagogico.

E l'insuccesso, se è meno clamoroso nell'altro metodo indicato, non vi manca. Che cosa, per l'educazione fisica dell'infanzia e della fanciullezza, suggeriva al Locke la sola considerazione dell'individuo? Gli suggeriva l'acqua fredda, l'abitudine alle intemperie, tutto il sistema di ciò che volgarmente praticasi nelle campagne. Ma quale fisiologo, quale igienista accrediterebbe oggi simili opinioni? È difficile poi che s'ignori quale povera psicologia informi e l'idillio pedagogico del Rousseau e l'opera pur riflessiva e laboriosa del Pestalozzi. Come già scrissi, tutti e due amarono la fanciullezza; tutti e due videro un alto ideale nell'educazione; tutti e due dispregiarono il formalismo pedagogico, ed ebbero chiara coscienza che nessun meccanismo può prendere il posto della spontaneità naturale. Ma, confinati nella sola osservazione dell'individuo, a quali risultati arrivarono? Ci dettero essi un concetto scientifico dello sviluppo psichico? Tutt'altro. Essi ammettono nell'infanzia una bontà perfetta, e ciò dice che la sola osservazione diretta dell'individuo non valse loro a svelare l'opera degli istinti e le tendenze ereditarie: la base stessa dell'anima. Questo naturalismo ottimista ha un alto significato storico; ha giovato al movimento della psicologia generale, ma non alla psicologia pedagogica. Dove è, infatti, questa psicologia? Rousseau e Pestalozzi compresero che l'educazione dev'essere progressiva, e che nell'opera educativa vi ha un'azione negativa accanto ad un'azione positiva. Ma riuscirono essi, circoscritti nella sola osservazione dell'individuo, a rilevare le forme di questo progresso? Era qui appunto l'elemento nuovo. Rousseau non le intende, a segno da separare fra loro le diverse età dell'individuo, da distaccare le une dalle altre le varie educazioni senza vederne i molteplici uffici. Pestalozzi è più fortunato in alcune indagini psicologiche.

Non separa le età, ma le guarda nella loro successione insensibile; non disgiunge fra loro le facoltà psichiche, ma le considera nella loro esplicazione armonica. Pestalozzi sa che l'educazione, anche fisica, deve essere coordinata alla vita intellettuale; sente tutta l'efficacia della famiglia e della società per l'educazione morale; comprende scientificamente l'importanza dell'insegnamento oggettivo e della esperienza che vien formandosi nel fanciullo; riconosce all'arte pedagogica campi più vasti di quelli indicati dal Rousseau; intuisce il corso delle piccole emozioni e delle piccole idee per formare le passioni forti e le idee grandi. Ma se questi son grandi titoli per Pestalozzi, noi possiamo pur domandarci: che cosa sa Pestalozzi della formazione psichica? Quale alto criterio ha egli in mano per dirigere l'opera educativa? Cercate della buona volontà, cercate dell'amore e dell'abnegazione per la fanciullezza, in Pestalozzi, ma non vi cercate la riflessione matura, la coscienza scientifica dello scopo. Il romanzo pestalozziano è meno artistico di quello del Rousseau, ed ha in cambio ideali più sereni ed attuabili; ma nell'uno e nell'altro la psicologia dello sviluppo è involta in intuizioni fantastiche. E senza basi psichiche ben determinate, cosa potevano essere i metodi del Pestalozzi? I suoi metodi, guidati da vedute esteriori e da concetti slegati od immaturi — come fu già notato altrove — piegano facilmente ad un vuoto meccanismo o ad un nebbioso idealismo.

III.

Ma la critica non deve contentarsi d'indicare l'insuccesso; essa deve spiegarlo. E l'insuccesso dell'uno e dell'altro metodo nel rischiarare lo sviluppo psichico, si spiega per molte cause connesse fra loro; principalissime queste. Primo: nel passato, per ardite e geniali che fossero le ipotesi intorno alle relazioni dell'individuo umano

con l'umanità, esse dovevano riescire fallaci: la storia dell'umanità, nelle sue fasi più elementari ed importanti, non era conosciuta; e colla storia dell'umanità non era conosciuta la legge di formazione degli esseri viventi, da cui la vita stessa dell'umanità prende tanta luce. Secondo: l'osservazione su la coscienza dell'individuo, anche condotta con rara perspicacia, era sempre in queste condizioni: essa poteva aggirarsi su d'una forma o stadio dello sviluppo, e d'altra parte mancava poi di qualsiasi criterio per distinguere l'accidentale dal costante e ricollegarli ad una legge generale. Terzo: la psicologia dello sviluppo, come quella che è intimamente connessa alla psicologia generale, è troppo chiaro che non poteva effettuare dei progressi, senza che la psicologia generale ne avesse compiuti. Colla dottrina metafisica delle facoltà permanenti ed immutabili; coll'osservazione psichica rannicchiata nella coscienza individuale e fatta inetta a qualsiasi ricerca comparativa e genetica; coll'attività psichica ritenuta disgiunta dai poteri fisiologici, e l'una e gli altri senza dipendenze dalle leggi generali della vita; colla coscienza umana messa come tutto, laddove non è che parte, e parte piccolissima; non vi era psicologia generale scientifica, e non vi poteva essere psicologia dello sviluppo. Chi potrebbe immaginare la chimica fisiologica senza la chimica generale? la meccanica molecolare senza la meccanica? — Oggi però a noi pare che possa essere tentata una trattazione diversa dello sviluppo psichico. Con qual metodo? Meglio che discuterlo in astratto, applichiamolo: i risultati sono la miglior pietra di paragone de' metodi e ne rispecchiano la logica.

IV.

Moviamo intanto dal fatto; moviamo dalla classificazione de' periodi dello sviluppo psichico. Questi periodi, in quanto indirettamente o direttamente interessano l'edu-

cazione, sono: il periodo intrauterino, l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la gioventù. Possiamo di ognuno di questi periodi rilevare la propria fisionomia psichica e segnare come una linea, almeno molto approssimativa, tra i fatti costanti ed i fatti variabili? Possiamo ricondurre questi fatti ad una legge generale, e in tal legge vederne la necessaria provenienza? Su argomenti sì svariati, è facile immaginarlo, io non posso discendere a particolari minuti; m'ingegnerò, nondimeno, di dare un'idea abbastanza netta del mio pensiero.

V.

La vita psichica intrauterina è uno dei temi più astrusi della scienza contemporanea. Vi ha una sensibilità nell'utero materno; questo è certo. Ma quanto diversa dalle nostre condizioni dev'essere la psiche fetale! Come immaginare le forme psichiche che accompagnano l'organizzazione dell'essere umano? Sappiamo che, dopo il quinto mese, il cervello e tutto l'apparato nervoso progredisce; sappiamo che, a questa vita di semiindividualità, corrispondono degli stati psichici; ma, circa la determinazione di fatti speciali e del loro progresso, le nostre induzioni sono assai vaghe ed incerte. Però, se gli stati psichici intrauterini, in moltissima parte e nei loro intimi caratteri, ci sfuggono, il processo fisiologico si è rischiarato oggi di nuova luce; e, per le relazioni degli uni coll'altro, noi siamo condotti ad affermare su questo argomento un'idea capitale e feconda. Fisiologicamente l'essere umano, nell'utero materno, sorpassa mano mano le forme di esseri inferiori; nella ontogenia dell'uomo si ripetono stadi filogenici di esseri inferiori a lui; e l'embriologia, da questo punto di vista, ha risolto problemi complessi della biologia. Or, tali scoperte, mentre nel campo puramente pedagogico confermano alcune intuizioni di Platone e di Aristotele intorno all'influenza della generazione su l'educazione, avvicinano

fra loro, nel complesso dei fatti psichici, due cose: l'evoluzione e lo sviluppo; e da questo avvicinamento germogliano concetti, che possono produrre un vero rinnovamento nello studio dello sviluppo psichico.

Ma non anticipiamo nulla.

VI.

Col taglio del cordone ombellicale comincia un periodo nuovo della vita psichica. La vita di semiindividualità degli ultimi mesi dell'utero materno s'individualizza. Quali sono i fenomeni psichici di questo periodo? Il neonato, come dice il Virchow, è un midollo spinale; la sua vita è tutta nelle azioni riflesse. Il primo vagire, il primo poppare, il primo sorridere, tutti i primi movimenti delle parti del corpo sono azioni riflesse. E in questo essere automatico i sensi non entrano in attività tutti in riga e in una sola volta. La sensibilità termica precede; alle sensazioni termiche succedono, in una gamma ristrettissima, le sensazioni del gusto; solo tardi, nella prima settimana e con poteri angustissimi, entrano in attività l'udito e la vista; tardissimo l'odorato. Manifestamente l'attività motrice assorbe tutto l'essere psichico in questo periodo. Quale nutrice non ha notato che è in questo potere di moto tutta l'iniziativa del neonato? E in tali condizioni psicologiche e psichiche il primo sentimento che si palesa è la paura: il Darwin lo notò nei suoi figli fin dalla prima settimana. E il sentimento della paura ha poi largo impero in tutta l'infanzia. Anche verso dieci o undici mesi, se, nel lasciare andar solo un bambino, avviene che cada, basta ciò per ritardarlo nel camminare di molto tempo. Quante malattie non possono essere determinate nell'infanzia da uno spavento! A due mesi, accanto alla paura, si affaccia la collera: l'infante respinge la cosa che gli fa dolore. A tre mesi sente la gelosia: verso sette od otto mesi simpatizza cogli animali, e solo più tardi si mani-

festano spiccati i segni della simpatia umana. E con questa vicenda di sensazioni e di stati interni, la psiche si sviluppa e cresce; con queste sensazioni e con questi sentimenti l'attenzione si fissa, le percezioni si formano. Ad un mese sorride al seno materno, riconoscendolo. Dapprincipio la sua attenzione è tutta meccanica, tutta immedesimata allo stimolo. Verso un anno sono già apparse notevoli distinzioni fra i fenomeni psichici. L'intelletto mostra qualche curiosità, ma sempre nel senso e nel giro delle cose sensibili; il desiderio ed il volere sono manifesti; volere e desiderio soggiogati dagli impulsi e senza controllo personale. La memoria è già innanzi, come facile reminiscenza di cose sensibili. È aumentato nel bambino il potere di tradurre l'esterno nell'interno: egli comprende il gesto; legge nella fisonomia; associa de' sentimenti al tono della voce di chi parla; ragiona per analogie. I sentimenti d'imitazione e di simpatia umana dopo questo tempo si rafforzano; si delineano nette alcune emozioni estetiche. Certo interesse pel suono aveva già fatto capolino fin dal primo tempo della vita; ma ogni altro bello, che non fosse stato il suono, egli lo soggettivava, e ciò che l'attraeva portava alla bocca. A mano a mano un'idealità oggettiva penetra anche negli altri sensi, ed egli s'interessa per tutto ciò che ha vita o si muove. Con le emozioni estetiche cresciute si accompagna un bisogno di costruttività. Pare a molti umile l'anima in questo periodo; eppure l'infante in poco tempo ha già preso conoscenza di tutto ciò che lo circonda, di tutto intende il nome. Ancora non ha linguaggio articolato ben preciso, ma un linguaggio di espressione abbastanza ampio. Due fenomeni imponenti chiudono questo periodo: la formazione del capriccio e il facile progresso del bambino nel linguaggio articolato.

Il capriccio ha un alto significato psichico. Sovente un'onda di capriccio straripa dall'ultima infanzia alla fanciullezza e all'adolescenza, e raccoglie in sè o un istinto fortunato dell'organizzazione o una malvagia inclinazione.

Abbiamo in ciò quei capricci, che potremmo dire vocazionali. Ma anche prescindendo da codesto, il capriccio per sè ha un gran valore nell'ultima infanzia. Esso denota un incremento nelle attività psichiche, che altrimenti non sarebbe stato possibile; una persistenza negli stati di coscienza e complicati rapporti stabilitisi fra essi; un progresso della personalità, e, dal punto di vista fisiologico, un'esuberanza d'energia che cerca, ma non ha ancor trovata la sua via. Più capricci, più vita e più anima, o più sconcerti nell'una e nell'altra.

Il secondo fatto è il linguaggio. Come facoltà di espressione può dirsi cominciato colla vita; come articolazione è nel bambino un lavoro lento su cui influiscono cause ereditarie e dell'ambiente. Ad un osservatore attento è facile notare che l'infante, apprendendo il linguaggio parlato intorno a lui, ne vien formando uno suo proprio con suoni interiettivi ed imitativi; che, nell'acquisto del linguaggio, il gesto ha una gran parte e gli è intimamente connesso; e che, quanto alla parola articolata, egli ferma solo la sua attenzione a ciò che gli è assolutamente necessario pel momento. Sotto questo aspetto il suo spirito pare governato dalla legge d'inerzia. Prima di specificare una parola in parole diverse, si tiene alla parola che, a suo avviso, le esprime tutte. L'indefinito è il primo carattere di questo linguaggio infantile: i modi, i tempi, le persone, ecc., verranno poi. Va notato altresì come fatto importantissimo che, coll'acquisizione del linguaggio, nel bambino cresce la simpatia umana. Or questi fatti dell'infanzia che appariscono, per altro, con notevoli differenze da individuo ad individuo, possono sommariamente ridursi ai seguenti capi: 1° All'attività riflessa come attività fondamentale della vita psichica; — 2° Ad un certo qual modo di entrare in azione dei sensi e dei sentimenti; — 3° Ai caratteri speciali delle attività intellettuali ed estetiche; — 4° Ai fenomeni relativi al capriccio e al linguaggio articolato.

Ma ove essi si spiegano?

Guardiamoli per rispetto alla psicologia comparata degli animali e alla psicologia dei popoli primitivi.

Il campo delle azioni riflesse spinali precede nell'infante; ma anche nella filogenia il cervello è sviluppo del midollo spinale, come il cranio della colonna vertebrale. Nei vertebrati più bassi il cervello manca, come, ad esempio, nell'*Anfioxus*. Quando il cervello del neonato entra in movimento, vi entra come azione riflessa composta: appunto come ci si mostra talora quasi tutta l'attività psichica di animali superiori. Nel campo delle sensazioni abbiamo questo processo cronologico: le sensazioni termiche e le sensazioni gustatorie, che precedono le sensazioni uditive e visive; abbiamo per ultimo le sensazioni dell'olfatto. Ma questo ordine cronologico che altro è se non un'abbreviazione, nell'individuo umano, del processo filogenico? Dal punto di vista anatomico è indubitabile l'analogia di struttura fra i sensi, i quali, in ultima analisi, sono costituiti da una membrana tappezzata da cellule nervose di forme diverse: retina, labirinto membranoso, mucosa linguale, pituitaria, pelle. Dal punto di vista filogenico sappiamo che gli esseri inferiori non hanno che i due sensi, direm così, della vita fisica: la complessa sensibilità tattile e la sensibilità gustatoria. L'udito ha precedenza sull'occhio nel processo filogenico o vi si presentano indistinti. La vista, negli animali inferiori, tiene alla quantità della luce, non alla qualità, come è stato notato anche dal Lubbock. — Quanto ai sensi della vista e dell'olfatto, nei vertebrati li vediamo sviluppati in senso inverso: a norma che la vista guadagna, l'olfatto discende. I pesci inferiori hanno l'olfatto per loro senso principale; i teleostei la vista; i rettili hanno l'organo olfattivo più sviluppato, gli uccelli la vista; nei mammiferi inferiori è più sviluppato l'olfatto, nei primati la vista. Il fatto dunque dell'olfatto che entra nell'uomo ultimo e solo tardi in funzione, il modo come in noi si appalesano e dispiegano i sensi, tutto ciò è chiaramente lumeggiato dal lavorio filogenico.

Consideriamo ora un po' le principali emozioni dell'infanzia. — Perchè la paura ha una notevole precedenza su tutti gli altri sentimenti? È solo la conservazione dell'individuo che parla in essa? Ma quali pericoli ha corso l'infante? Quali mezzi ha egli per farsi l'idea d'immediati pericoli? Ebbene, scrivete accanto alla paura la lotta per l'esistenza, come legge degli esseri, e voi ve la spiegate. Questa paura originaria è un cumulo di emozioni ereditarie; è il ricordo organico di tutte le vicende delle lotte trascorse. Perchè la collera e la gelosia? Anche qui la storia della condotta filogenica, colla naturale precedenza e preminenza dell'egoismo, ve le spiega. Perchè la simpatia animale prima della simpatia umana? L'evoluzione naturale delle associazioni animali, che han preceduto l'associazione umana, e di cui questa ha tanti elementi in sè, la giustificano. Lasciate da parte la psicologia comparata, e tutto ciò diventa senza significato.

Quale luce non apporta poi allo studio della infanzia il riscontro con essa dello stato mentale degli animali? Negli animali, come nell'infante, il sensibile è il reale, e la correzione dell'illusione è subordinata ad un lento processo psichico. Negli animali, come nell'infante, la curiosità razionale manca: l'attenzione è al piacevole, al mobile, all'appariscente; l'immaginazione è fantasia, la memoria è principalmente reminiscenza. Negli animali, come nell'infante, le facoltà astrattive sono lentissime e scarse. E non basta. Se, colla dottrina filogenica, voi pensate che i rettili, gli uccelli e i mammiferi discendono da un antenato comune; se riflettete allo sviluppo che raggiunge il senso dell'udito negli animali superiori, qual meraviglia la precoce sensibilità dell'infante alle emozioni auditive estetiche? Qual meraviglia, ponendo in intima dipendenza l'infante coll'animale, per la precocità nell'infante degl'istinti costruttivi, per le sue tendenze imitative?

E d'altra parte colla filogenia spiegasi il capriccio. Il capriccio non è un privilegio dell'uomo. Nell'umanità il capriccio è possibile per una quantità d'energia non an-

cora istradata, e i maggiori e più abbondanti capricci si trovano nelle razze umane più degradate. Più una civiltà è alta e meno s'hanno capricci. Il linguaggio poi nella specie, come dice il Max Müller, si fonda su le interiezioni e i suoni imitativi. Nella specie, precisamente come nell'infanzia, gli idiomi son di tanto più poveri di quanto più antichi. Presso molti selvaggi il linguaggio manca di parole per indicare albero, uccello, casa. Quell'intima unione del linguaggio col gesto, che si riscontra nell'infanzia, è anche la caratteristica dei popoli selvaggi. Tutto il ragionamento dell'animale è, salvo rarissime eccezioni, ragionamento di analogie come quello dell'infante. Che ne segue? Ne segue che l'infante è la sintesi dell'evoluzione; è un'evoluzione concretata in leggi determinate o in sviluppo. L'infante sale nella vita psichica perchè gli scalini furon posti da altri che l'han preceduto.

VII.

Lasciamo l'infanzia. Col linguaggio l'individuo è entrato nel regno dell'umanità. Quante volte a specificare l'uomo dall'animale si invocarono i sentimenti morali, l'associazione sociale, gli elementi religiosi, l'idea giuridica? Nessuna di queste distinzioni tenne. La distinzione maggiore è messa da un acquisto naturale fatto dall'uomo stesso, dal linguaggio articolato; acquisto che, per l'individuo, comincia nell'ultima infanzia e si accresce nella prima fanciullezza.

Molti fatti meritano di essere notati come propri di questo secondo periodo.

Il fanciullo usa, ma non analizza il linguaggio, e la frase e il periodo sono per lui un tutto delle cui parti non ha coscienza. L'acquisto del linguaggio è per lui lento, e come non tutto quello che tocca i suoi sensi, si fissa, così egli non ritiene e non utilizza ogni parola che ode. Le parole possiamo raffigurarle a fortezze che egli costruisce

così come procede nello svolgimento psichico, e non costruisce che quelle sole che gli sono necessarie. Col linguaggio intanto, e in ragione che procede l'acquisto del linguaggio, cresce la simpatia sociale; si rafforza lo spirito de' giuochi, di costruzione, d'imitazione. In un momento della fanciullezza il linguaggio diventa a lui uno strumento da cui non sa dividersi; egli pensa spesso parlando, ed è perciò naturalmente loquace. Ma più importanti di questi fatti son quelli che ritraggono il suo stato emozionale; e per ben stabilirli non devonsi ricercare i fanciulli delle classi agiate, continuamente modificati dall'educazione e dalla eredità, ma i fanciulli della più bassa provenienza e più abbandonati a se stessi. Ed ecco come dal punto di vista emozionale ordinariamente il fanciullo ci si mostra. Esso è imprevidente; è mobile all'eccesso e sempre trascinato dalle impressioni del momento; è ghiotto, e non fa nessuna distinzione tra buono e piacevole; è naturalmente disposto alla crudeltà, massime coi deboli; inclinato al furto; voluttuosamente appassionato della bugia; poco sensibile ai dolori fisici; ostinato; renitente ad allargare la cerchia delle proprie simpatie, e, con tutto ciò, è gaio. La gaiezza sarà, per molto tempo ancora, anche dopo la fanciullezza, la nota fondamentale dell'animo suo. E con queste modificazioni emozionali si osservano i seguenti fatti intellettuali:

Primo — Maggiore facilità per le rappresentazioni di spazio che per le rappresentazioni di tempo. — Lo spazio è una formazione psichica che ha certa precedenza nello sviluppo; e vi ha un lungo periodo in cui si scorge nel fanciullo l'incapacità di mettere d'accordo le relazioni temporali colle spaziali.

Secondo — Sensibilissimo progresso dell'intelligenza, la quale, fondendo tra loro immagini e sentimenti, comincia, con facilità, a fissare degli abbozzi di concetti.

Terzo — Progresso nello spirito di osservazione. — Osserva molto, ma collo spirito di osservazione non è sempre congiunto il bisogno di spiegare.

Quarto — L'attenzione, con artifici, si lascia guidare, ma facilmente si esaurisce.

Quinto — L'immaginazione raggiunge nella fanciullezza addirittura una forma nuova; essa prende, dirò così, un carattere allucinatorio. — Chi non ha notato quante volte il fanciullo, giocando con una sedia al cavallo, crede proprio d'aver a fare con un cavallo, e invita i circostanti a toglierglisi davanti?

Sesto — La parte più saliente della vita psichica di questo periodo è il pensiero della causa. — Nell'infanzia si sente il dolore o il piacere, e si tenta di sfuggirvi o di usufruirne; ma nella fanciullezza appare ben distinto qualche cosa d'altro. Alla semplice logica animale succede una logica che fissa la causa come qualche cosa di vivente e personale. Non nasce forse di qua la naturale propensione del fanciullo alle favole? La sua eccessiva credulità?

Settimo — Il ragionamento che nell'infanzia abbiamo trovato identico a quello degli animali e tutto informato al principio di analogia, subisce ora delle modificazioni. Alle analogie fondate sui lati di somiglianza, lentamente succedono le integrazioni delle differenze colle somiglianze; e perciò la fisonomia delle cose particolari si ferma netta nel suo spirito. Ragionando, quindi, esso riporta un particolare ad altro particolare, massime nell'ultima fanciullezza.

Nell'ordine etico prendono a delinearsi molti affetti. Nella famiglia allarga il campo di sua attività; mostrasi naturalmente sensibile all'approvazione; sentimento che, cominciato nell'ultima infanzia, acquista nella fanciullezza una particolare importanza. Il sentimento umano, già sbocciato nella sua coscienza, nella fanciullezza egli comunica spesso ad altre cose. Così piange su la gamba rotta di una pupattola, lui in tante altre cose crudele. Assai spesso la cosa che l'interessa per la bellezza, l'interessa anche moralmente, e la bruttezza allontana dal suo animo ogni sentimento di compassione. E le emozioni estetiche, così

intimamente connesse agli affetti morali in questo periodo, verso cinque anni aumentano. La laringe e l'orecchio fanno de' grandi progressi; il giuoco si mesce col canto e colla rappresentazione drammatica in modo naturale. Giocare, poetizzare, musicare, rappresentare, formano un tutto naturale; sono un divertimento ed un lavoro per lui. L'istinto del disegno si accentua. Per questa via appare nella fanciullezza uno stato di cose tanto diverso dall'infanzia.

Ma questi fatti dello sviluppo hanno anch'essi, sotto molti aspetti, un significato nella dottrina, che fa dello sviluppo una forma abbreviata della evoluzione. La fanciullezza, a chi ben vi guardi, ripete l'età primitiva dell'umanità; ripete lo stato selvaggio. Difatti è lento, lentissimo l'acquisto del linguaggio nel selvaggio, e l'espressione articolata non v'è disgiunta dai gesti. Molte tribù selvagge non possono parlarsi di notte, perchè manca la luce per rilevare i gesti. Come il fanciullo, il selvaggio, massime il vero selvaggio, rappresenta più lo spazio che il tempo. Come il fanciullo, il selvaggio, massime il vero selvaggio, si confonde nella misura del tempo. Come il fanciullo, il selvaggio è imprevidente. Quanto alla crudeltà, per non dire di tanti efferati costumi, gli antropologisti son concordi nell'ammettere il cannibalismo nell'uomo primitivo. come in molti selvaggi d'oggi. Chi non sa poi della loro poca sensibilità al dolore? Bastano il tatuaggio, le deformazioni e le mutilazioni a stabilirla. L'Indiano dell'America del Nord sopporta la tortura senza lasciarsi sfuggire una parola. La bugia, la furberia, il furto son parti essenziali dell'impasto psichico del nostro fanciullo, come del selvaggio. Quale fascino non esercita sui selvaggi la lode? Chi ignora la loro ostinazione, il loro orgoglio? È ormai stabilito che l'istinto del disegno sia un istinto dell'uomo primitivo: è parimenti stabilito che gli istinti della costruzione, del giuoco, della danza, della musica sono naturali disposizioni della prima fase dell'umanità. Su ciò anche un libro elementare di etnografia

ne dice abbastanza. Potente è poi il riscontro tra la mobilità dell'attenzione del fanciullo e quella del selvaggio; tra l'immaginazione allucinatoria dell'uno, e i primi vestigi di simbolismo religioso e di superstizioni dell'altro. Il ragionamento del selvaggio, come il ragionamento del fanciullo, segna un progresso su le grossolane analogie dell'animale; e il fanciullo, come il selvaggio, nel ragionare va da un particolare ad un particolare. — Dunque? Dunque la vita del selvaggio si rifà in certo modo nell'individuo civile. Dunque noi crediamo essere un'individualità, e siamo una collettività; ci crediamo vivere da poco, e viviamo da un pezzo. La solidarietà ci domina nelle leggi della natura, ci domina nelle leggi della storia; e lo sviluppo psichico dell'uomo è natura e storia.

VIII.

Ma andiamo avanti.

Il cervello del neonato maschio, secondo Tiedemann, pesa da 411 a 446 grammi e da 283 a 375 quello della femmina. Alla fine della fanciullezza, a sette anni, il cervello ha raggiunto un grande sviluppo. Secondo Thurnam, alla fine dei sette anni ha raggiunto nei maschi i $^5/_6$, nelle femmine i $^{10}/_{11}$ del suo peso medio. Orbene, se il cervello è un organo psichico, la rapidità del suo sviluppo nella fanciullezza ci indica la correlazione di fatti psichici complessi; ci indica anche che certi fenomeni della fanciullezza hanno un carattere fatale e che il trascenderli è opera della stessa natura, la quale, riflettendo di necessità nell'individuo il progresso della specie, naturalmente vi rimuta lo svolgimento psichico di esso.

E, questo rimutamento, chiaro apparisce nell'adolescenza. Nel corso dell'adolescenza, dai sette ai quattordici anni, massime guardando ai confini superiori di detto periodo, tutto cambia, e la vita psichica ci apparisce quasi come in un nuovo quadro. Taluni sentimenti della fanciul-

lezza si obliterano o si modificano per far sorgere de' sentimenti nuovi o per coesistervi. L'attenzione, la memoria, l'immaginazione, il ragionamento assumono altre forme; sotto nuove forme ci si manifestano le tendenze morali. E tutto ciò non di botto, ma per gradi: la continuità è anche legge della formazione dell'anima.

Facciamoci un po' davvicino a considerare i fatti principali, principalissimi, dell'adolescenza.

L'insieme fisico del fanciullo, coll'entrare nell'adolescenza, viene man mano alterandosi, ed anche nel viso egli perde quel certo che di seducente e assume una fisònomia che individua il tipo, la razza o la famiglia cui appartiene. Ma le tante modificazioni somatiche di questa età sono meno importanti delle modificazioni psichiche. Nell'adolescenza le due rappresentazioni di tempo e di spazio, che abbiamo trovate in conflitto nella fanciullezza, si armonizzano entro limiti non molto estesi. L'adolescente non è solo capace di descrivere, ma anche di narrare senza stento e confusione. Va tuttavia segnalato il carattere che assumono queste rappresentazioni. Il tempo e lo spazio lontani, l'adolescente modella sul presente e sull'immediato.

Nel puro campo emozionale, all'imprevidenza del fanciullo è successa una certa previdenza. Gli stati psichici hanno acquistato consistenza, e non si passa più celeremente dal piacere al dolore, dal riso alle lacrime, da una ad altra decisione, come nella fanciullezza. La gaiezza spensierata della fanciullezza si trasforma in un sentimento vivo e lieto della vita, di cui si desidera aumentare i piaceri. La bugia per la bugia, la furberia per la furberia si obliterano. Il capriccio diventa ancor più raro nella adolescenza ed ha talora la forma d'inclinazione. Al fanciullo bastava la famiglia; all'adolescente essa non basta più. Anche nella famiglia l'adolescente non si contenta più d'essere un aggregato come il fanciullo; vuole esservi un cooperatore. Nel campo morale la semplice approvazione non lo soddisfa; aspira alla stima. L'attenzione entra nel dominio del volere e cresce per durata

ed intensità. Le idee entrano in nuove e svariate combinazioni; la memoria vi acquista singolare sviluppo; ma va notato che, nella prima adolescenza, più che fondarsi su rapporti logici, essa si fonda su l'automatismo delle associazioni: di qua la naturale tendenza al psittacismo. L'immaginazione perde quel carattere allucinatorio proprio della fanciullezza, e diventa un' immaginazione plastica, idolatrice delle idee e dei sentimenti. E l'idea vestita o ritratta nel simbolo ha singolari attrattive; la metafora è una naturale invenzione di questa età. L'adolescente sente il bisogno d'uscire di se stesso; egli s'identifica all'eroe della sua immaginazione o del suo libro di lettura. Nel ragionamento forma delle vere induzioni; le induzioni dirette sono però più confacenti a lui delle indirette. La sua vita morale, giuridica, economica, ci si mostra sotto aspetti propri, massime se non si guarda a quello che è l'adolescente nella famiglia e nella società, ove l'imitazione spesso domina i suoi istinti, e si guarda invece a quello che egli si rivela nelle associazioni compagnevoli, per le quali ha tanta simpatia e trasporto. — Nella fanciullezza vi era innesto di idee morali, imitazione morale, non vera produzione morale; quanto era debole il senso giuridico! La vendetta per l'offesa era il sentimento più potente, come ne' selvaggi; la responsabilità v'era concepita come un fatto collettivo e non come un fatto individuale, ragione per cui il fanciullo, per un'offesa recatagli da Tizio, si vendica sul fratello o sulla sorella di lui. Al contrario, nelle associazioni compagnevoli della adolescenza, le idee morali, come l'utile della comunità, come la coscienza di mezzi per uno scopo approvato da tutti, come conscia adesione della volontà individuale, con propria responsabilità, alla collettiva, appaiono manifeste. In questa età l'utile morale è il linguaggio che meglio si comprende, ma l'animo si mostra naturalmente morale, naturalmente giuridico. Cominciano i germi di disposizioni al lavoro per proprio conto. L'infanzia non possiede, o possiede pel capriccio

di un istante; il fanciullo possiede per diletto, l'adolescente comincia a sentire, nell'acquisto, la forza della sua personalità. E parallelamente allo sviluppo di questa attività si fanno strada vocazioni più alte o meglio individuate. Le vocazioni poetiche, musicali, artistiche, sono d'ordinario vocazioni dell'adolescenza; salvo rare eccezioni, le vocazioni relative agli studi raziocinali mancano.

Fenomeno caratteristico di questo periodo dello sviluppo psichico è altresì la differenza che appare tra il maschio e la femmina. Il fanciullo non si distingue gran fatto dalla fanciulla; l'adolescente invece si distingue molto dalla ragazza; se ne distingue anche prima che una diversa funzione fisiologica venga a separarli momentaneamente per stringerli poi più forte. G. Paolo Richter diceva a tale proposito: Le ragazze salutano più spesso dei ragazzi; quelle guardano dietro alle persone, questi al cavallo; quelle cercano le apparenze, questi le ragioni; quelle i fanciulli, questi gli animali. Ma ciò, anche vero, è troppo vago ed indeterminato. Le differenze più sostanziali tra il maschio e la femmina, nell'adolescenza, son queste. Nel campo emozionale, la ragazza ha una maggiore impressionabilità, e perciò una maggiore facilità di affezionarsi e di commuoversi, ciò che la porta naturalmente fuori di sè come oggetto di attenzione, d'ammirazione, di plauso. Ha maggiore dose di previdenza e sentimento più vivo della cooperazione di famiglia. Il sentimento del pudore, anche disgiunto da idea di malizia, si rivela, d'ordinario, nel maschio appena passato il settimo anno; ma esso è più vivo nella ragazza, e vi si svolge più ampiamente. Nell'ordine intellettuale l'attenzione della ragazza è più mobile, e, nelle quistioni teoriche, ha meno intensità; in cambio poi è più alacre per tutto ciò che riguarda la piccola vita che la circonda. Anzi la curiosità della ragazza è sempre desta per tutto ciò che vive o si muove intorno a lei, curiosità cui è congiunto un singolarissimo istinto di penetrazione, e diremo quasi di divinazione. La memoria, più che nel maschio, ha nella ragazza tendenza

automatica; il pappagallismo le è quindi più facile. Nella donna però le idee che filtrano nella sua mente vi prendono forma di maggiore semplicità. Guardando solo al periodo dell'adolescenza, parrebbe che la ragazza dovesse andare, nell'ordine mentale, più innanzi del maschio; ma non è così. Alle idee morali e giuridiche la ragazza è più restìa del maschio: l'autorità la signoreggia facilmente; i simboli, coi loro elementi estetici, l'affascinano.

Ma anche questi fatti capitali, capitalissimi, dell'adolescenza, ove è che si spiegano? Ove ne vediamo la naturale e necessaria generazione? Prescindendo dalla dottrina dell'evoluzione, tutti codesti fatti son tanti enigmi: un significato razionale non l'acquistano — a meno che non si ricorra ad armonie prestabilite, solo chiare verbalmente — che nell'evoluzionismo, nella dottrina che fa dell'ontogenesi e dello sviluppo una ricapitolazione della filogenesi. Difatti, dal punto di vista fisico e psichico, più i popoli son selvaggi e meno differiscono fra loro; meno vi sono accentuate fin le differenze psichiche tra maschi e femmine. Quanto alle emozioni, terminato il periodo della selvatichezza, comincia nei popoli la previdenza; la vita acquista importanza; gli agi vi sono desiderati; la personalità e il carattere vi si costituiscono. Terminata la selvatichezza, sbuccia il senso storico; e nei popoli adolescenti, come nell'adolescente, vi ha però tendenza a modellare il passato lontano sul presente. La memoria ha in essi singolare prevalenza. Non fu la memoria il primo archivio di loro cultura? Alle vocazioni inferiori del disegno e della semplice costruzione succedono vere vocazioni artistiche: la poesia, la musica, l'architettura. Nell'adolescente, come nei popoli della prima fase della civiltà, cercherete invano delle vocazioni raziocinali: la loro filosofia è simbolo, intuizione, non critica: il loro ragionamento è esteriore ed induttivo; hanno osservazioni, notizie, ma non scienza propriamente detta, neppure la scienza più semplice, la matematica. Quanto alle idee morali, giuridiche ed economiche, appaiono in questi popoli delle vere costituzioni

ed una moralità sancita dal costume e tutta imbevuta della necessità della coesistenza sociale; di che facilmente ci si persuade dando uno sguardo agl'Indiani, ai Persiani, agli Egizi, ecc. Quelle stesse differenze poi che lo sviluppo dell'adolescenza ci mostra tra il maschio e la femmina, non sono esse l'effetto della vita storica diversa dell'uomo e della donna? — Fu già notato dallo Spencer, che l'istinto di penetrazione della donna, la sua ammirazione per l'autorità, la mancanza di determinazione nelle idee di giustizia, son tutte cose che tengono alla sua posizione storica passata; tutti fatti ereditari. Anche qui dunque l'adolescenza dell'individuo rispecchia l'adolescenza dei popoli; il moto generale si rifà nel moto particolare: anche qui la dottrina psichica dello sviluppo si rischiara, nelle sue linee fondamentali, messa in riscontro col fatto dell'evoluzione. In quale sistema filosofico ritrovate tanti accordi, tante corrispondenze, tante coordinazioni d'idee quanto nell'Evoluzionismo?

IX.

Verso la fine dell'adolescenza un grande rinnovellamento si annunzia nella vita dell'individuo, vi si annunzia spesso con sentimenti indefiniti di malinconia. Il ritmo mentale si rallenta; le funzioni digestive acquistano invece maggiore energia; la voce più risonanza, più estensione, più forza; l'organismo tutto più consistenza e sviluppo. Una funzione nuova viene in questo periodo a compiere l'essere umano, e ne rimuta o modifica buona parte della sua struttura psichica. — D'ora in poi l'individuo non sarà più possibile solo: la natura metterà, nel campo stesso della vita organica, l'orrore della solitudine. La solidarietà morale, questo fatto ancora indefinito od esteriore nell'adolescenza, acquista nuova forza nella necessità della solidarietà fisica. Tutti i sentimenti si esaltano o si delineano meglio; altri se ne aggiungono. — Il co-

raggio, la forza, la preoccupazione dell'avvenire trovano nella coscienza il loro clima adatto; si diventa più sensibili a tutto e più benevoli; un'onda di simpatia sociale circola libera nell'anima. La giustizia coi suoi ideali ci domina. Or, tutto ciò, è in relazione al sesso, è effetto dello sviluppo del sesso. — Ne dubitate? L'eunuco è egoista, ingannatore, insensibile, ingiusto, ingeneroso. E l'azione del sesso, così come rimuta i sentimenti, si riflette nei sensi. L'occhio raggiunge maggiore vivezza e splendore; le sensazioni musicali acquistano ampio potere di fondersi fra loro e fanno rivivere sentimenti impercettibili dell'anima; l'odorato, il tatto, diventano più fini ed entrano in più estesi rapporti organici: anche la gamma delle sensazioni gustatorie si allarga. Tutti i movimenti dell'organismo fisico si coordinano fortemente e subiscono il potere della volontà. La volontà raggiunge il raggiungibile. È questa l'epoca in cui son rapidi i progressi nelle professioni manuali. Nella vita intellettuale poi il campo delle vocazioni d'ordinario si compie. Dico d'ordinario, perchè vi possono essere delle vocazioni postume, delle vocazioni che si svolgono fuori dell'orbita della gioventù, ad es.: Mascheroni, Collegno, ecc. — L'attenzione non ha più bisogno della curiosità e di amminicoli per andare alle cose; ci va da sè e vi si ferma a lungo. Le riserve dell'energia mentale sono cresciute. In questo periodo lo studio o il pensiero di una cosa è possibile per sè; la lettura acquista una grande attrattiva. Nella vita mentale non ci si ferma alle parti staccate, ma si vuole afferrare il tutto. La memoria perde quasi sempre l'aspetto automatico della prima adolescenza, e acquista un carattere logico: si ritiene intendendo. Alla facoltà d'acquisizione e d'invenzione si congiungono facoltà critiche; ai pensieri altrui il giovane unisce il proprio pensiero; ai dubbi il proprio dubbio. L'immaginazione si modifica, non è più simbolica; essa si spiritualizza ed accompagna il pensiero dandogli forza. Il ragionamento si compie. Al potere induttivo, diretto od indiretto, s'aggiunge la virtù dedut-

tiva; la quale, a prescindere dalle speciali condizioni organiche o ereditarie, è d'ordinario tanto maggiore quanto migliore fu lo svolgimento de' processi induttivi. Nell'ordine morale, l'individuo, che da fanciullo era stato un aggregato nella famiglia, che aveva rivelato un sentimento di cooperazione nella adolescenza, mira ora ad equilibrarsi colla società. È qua il nuovo agone della sua esistenza, è qua che vede realizzabili i suoi ideali. La giustizia, la bontà, la bellezza, egli le considera per sè: è questa l'età dei più forti impulsi ai concepimenti astratti e solo parzialmente veri: il giovane però sente che è in sè la propria direzione della vita e che nella sua coscienza deve trovare le forze per l'esplicazione del suo essere.

Nella donna lo sviluppo psichico presenta delle differenze. Alla donna la società è per la famiglia. L'uomo cerca lontano e talora batte disdegnoso alle porte dell'avvenire; essa cerca vicino, ed accenna modesta alle vie del cuore. L'attenzione nella donna è nel fatto meno energica che nell'uomo; l'immaginazione simbolica continua a dominarla. Il ragionamento deduttivo, salvo rari casi, lo ricorda, più che comprenderlo; le induzioni indirette, queste induzioni cui dobbiamo tanto, l'insospettiscono, quando non la confondono. Tuttavia, per il maschio e per la femmina, la gioventù è psichicamente il periodo più ricco, è il gran periodo pedagogico. Gli antichi videro il difficile dell'educazione dove è il facile. Difficile non è di agire sul fanciullo; difficile è di dare indirizzo alle forze della gioventù.

Ma anche questa fase dello sviluppo si rischiara abbastanza colle leggi della specie. Il sesso non entra in attività senza rapporti biologici costanti. Di quanto l'organizzazione è più semplice, di tanto le attività sessuali si manifestano di buon'ora; e se l'uomo acquista più tardi de' mammiferi, sia in modo assoluto, sia riguardo alla durata della vita, la facoltà di procreare, di tutto ciò vi è una ragione scientifica. E come la legge che presiede

al sesso è comune all'uomo e all'animale, le modificazioni che il sesso arreca nell'uomo si riscontrano, per certi caratteri, anche negli animali. L'esaltamento de' sentimenti, l'accrescimento di forza e di coraggio si trovano in tutti gli animali: la cura della figliolanza è una derivazione dell'istinto sessuale. Ma l'uomo non è solo un prodotto delle leggi biologiche; esso è un prodotto anche del movimento sociale. Domandiamoci: le variazioni che incontriamo nello sviluppo psichico della gioventù tengono a fatti storici della specie umana? A me ciò pare fuori di questione. Chi non sa come la virtù dell'attendere per sè, sia come mezzo di professione, sia come istituto sociale, non si trovi in quei popoli che rappresentano l'adolescenza dell'umanità? Che in essi le scienze deduttive mancano? Che l'immaginazione scientifica nell'evoluzione della specie succede all'immaginazione simbolica? Che il processo critico si manifesta assai tardi nella storia? Che il vero per sè, il bello per sè, la giustizia per sè, sono concepimenti che s'incontrano solo in quelle nazioni, che l'Hegel diceva rappresentare la gioventù del mondo? Ed è appunto in queste nazioni che l'umanità trova il suo centro di gravità, che vi trova la sua forza di direzione. Sostenere che la gioventù di Goethe, di Byron e di Foscolo sia identica a quella di un Ottentotto o di un povero contadino dei nostri Appennini, è una vera eresia. Le differenze psichiche vi sono palmari. Ma d'onde scaturiscono? Son create *ex abrupto?* Ma che cosa si crea *ex abrupto?* Le differenze nascono invece da una legge profonda; dal modo complesso e intricato di rifarsi nell'individuo della vita della specie. Lo sviluppo dunque, anche per la gioventù, è una forma dell'evoluzione, una forma concretata, impersonata. L'umanità avvenire avrà uno sviluppo più complesso dell'umanità d'oggi; quello che oggi è di pochi, si farà di molti, di tutti. Il lavoro d'oggi tende, anch'esso, come il lavoro del passato, ad organizzarsi ed a rendersi ereditario. Se dovesse sorgere da noi una razza più perfetta, questa razza avrebbe uno sviluppo psichico più complesso del nostro. Quanto

accade in noi, se persiste per lungo ordine di generazioni, diventa costante nella nostra organizzazione e nell'organizzazione de' nostri figli. È questa la base fisica del progresso, ed è per essa che possiamo non sperare, ma essere certi dell'avvenire migliore della società nostra.

X.

Ci si dirà: sì, ma tutto codesto è più fondato sulla deduzione, che sull'induzione; tutta codesta risurrezione, nell'individuo, delle leggi e delle fasi progressive della specie, su quali prove dirette potete voi poggiarla?

Possiamo indicare due categorie di prove dirette da aggiungere alle prove induttivo-deduttive arrecate fin qua; l'una cavata dallo stato fisiologico normale dello sviluppo psichico dell'individuo, secondochè si effettuò nel passato; l'altra da alcuni suoi stati patologici. E per l'una e per l'altra mi accontenterò di far menzione de' fatti principalissimi.

Che nel passato lo sviluppo psichico dell'individuo sia stato diverso da quello d'oggi, abbiamo proprio mille fatti per ritenerlo. Invero: se l'uomo fu sempre lo stesso, perchè poi furono diversi i costumi, le leggi, le idee morali, giuridiche, economiche? Supporre che l'anima abbia avuto nel passato uno sviluppo identico a quello di oggi, è rendere il passato un enigma indecifrabile. La logica più elementare ci obbliga a conchiudere che, se il mondo sociale è mondo fatto dall'uomo, se nel passato il mondo sociale fu diverso dal presente, diverso ne dovette essere l'artefice; diverso vi dovette essere lo sviluppo psichico, questa forza accumulata che è la vera plasmatrice del mondo sociale. Tuttavia, anche nel campo dell'erudizione, avremmo qua e là delle notizie che lo sviluppo psichico sia stato, nel passato, diverso. Son poche, è vero; ma chi ignora che i problemi che noi oggi discutiamo, non eran sorti e non potevano quindi occupare la mente degli antichi pen-

satori? Per non dir altro, vi ha un ritratto del fanciullo in Platone, che ci potrebbe far ritenere la tendenza ereditaria essere stata tutt'altro che infruttuosa nel modificare i fanciulli delle nostre classi civili. Ma lasciamo da parte ciò. Abbiamo argomenti assai più solidi per sostenere che lo sviluppo psichico individuale di oggi, questo sviluppo sì ricco, andando indietro, s'impoverisce; s'impoverisce a segno da porgerci un complesso di prove induttive, abbastanza chiare, di quanto innanzi fu stabilito.

E queste prove è la scienza stessa dell'educazione che ce le suggerisce; ed ecco come.

Se del nostro ordinamento scolastico, se del nostro sistema d'educazione fosse data notizia ad un abitante di Saturno, non sarebbe costui messo in grado di formarsi un'idea del nostro sviluppo psichico? E perchè no? In fondo, l'ordinamento pedagogico-scolastico di un paese, quali che sieno i suoi difetti, ha certa corrispondenza colla realtà e coi poteri psichici. Ponete che domani leggessimo in un giornale, esservi un paese in cui i libri di Euclide sono dati a studiare nelle prime classi elementari; noi dovremmo pensare, per gli abitanti di questo paese, una costituzione mentale diversa dalla nostra. E se ciò è vero, se è vero che l' ordinamento educativo rispecchia, nelle linee generali, il carattere dello sviluppo psichico di un popolo, noi abbiamo tosto in mano le prove per conchiudere, che, nel passato, lo sviluppo psichico fu molto diverso dal nostro e molto più povero; e che realmente l'abbondanza della nostra vita e della nostra anima è un riflusso della vita e dell'anima dell'umanità.

Guardate infatti il sistema educativo del selvaggio. In che esso si compendia? È tutto rannicchiato nella lotta materiale per l'esistenza. Gli Albiponi si fanno delle incisioni e si forano le braccia ed altre parti del corpo, si abituano alla sofferenza, per soffrir meno e far soffrire di più. Gli Irrocesi legano i giovani per le braccia l'uno all'altro, e mettono fra essi de' carboni accesi per provare la loro sensibilità al dolore. Presso la più parte de'

selvaggi il periodo educativo, come negli animali, è ristrettissimo, e la famiglia è presto disciolta. La vista, l'udito e l'odorato sono educati per scoprire il nemico o la preda. La pietà è d'ordinarissimo muta fuori dei limiti della tribù. Distruggere per non essere distrutti: ecco il loro alto ideale. Ed ora io domando: Vi figurate l'anima di un Greco in codesti poveri corpi? Potete voi pensare in essi lo sviluppo psichico di un nostro fanciullo, che, anche lui, talora, crudele per impulso, piange però su la gamba rotta di una sua pupattola? Se c'è il selvaggio, esso c'è appunto perchè l'anima e il suo sviluppo son diversi dal nostro, perchè in lui c'è appena il centesimo di quel miliardo, che l'attività e il lavoro delle generazioni passate accumularono in noi.

Ma lasciamo i selvaggi.

In Cina abbiamo un popolo storico. Quale è il sistema educativo della Cina? Accomodare l'individuo alla famiglia, base di tutta l'esistenza sociale; lo Stato stesso non è che la famiglia ingrandita. Accomodarlo come? Accomodarvelo non per ragione, ma per obbedienza; accomodarvelo con sommessione schiava, con cieca idolatria del costume, con imitazione meccanica di tutto ciò ohe è e con orrore di tutto ciò che può essere. La morale cinese, il diritto cinese, l'arte cinese, tutto è, perchè fu. Ciò che in Cina forma la cura dell'educatore, prendo questa parola in significato latissimo, è l'estrinseco, il materiale, il fittizio. Senza dubbio, vi ha qui uno sviluppo psichico più ricco di quello del selvaggio; ma non vedete voi nel cinese, come permanente, uno stadio, che è transitorio nella nostra vita psichica? Anche noi vivemmo solo per la famiglia, anche noi un tempo ci restringemmo, come il cinese, all'egoismo delle pareti domestiche, anche noi vedemmo il passato più seducente dell'avvenire, guardammo più all'esterno che all'interno; ma tutto ciò fu in noi uno stadio, un piccolo stadio della vita, non la vita; fu una fase dell'anima, non l'anima. La corrente della forza psichica ruppe questo stagno in un pelago più ampio. — Presso

gl'Indiani e gli Egiziani l'ordinamento educativo s'ingrandisce; la cultura ha una base più estesa, almeno in alcune caste o classi; fondamento educativo non è più la consuetudine o il costume, ma un dato spirituale, l'immaginazione simbolica o la religione. Qui c'è evidentemente progresso. Ma come spiegare codesto progresso, senza che lo sviluppo psichico sia stato in questi popoli diverso da quello che fu ed è in Cina? A quel modo che, vedendo il vestito di un uomo, ci si fa l'idea della sua statura, così guardando il sistema pedagogico dei popoli ci si fa un'idea del loro sviluppo psichico; e ciò conferma appunto la verità che, se noi, quanto ad anima, siamo più ricchi, altri prima di noi fu più povero o poverissimo.

Ma, come dicevo, accanto allo sviluppo fisiologico o normale vi ha uno sviluppo patologico, e patologico in modi diversi. Il morbo però non è governato da leggi sue proprie. I processi morbosi non sono che forme esagerate di processi normali; e l'analisi di queste esagerazioni ci conduce, per altra via, alla nostra tesi.

Fatto patologico, nell'ordine psichico, è la delinquenza. Sotto forme più o meno percettibili essa è uno stato morale, in cui l'individuo coesiste male o non può affatto coesistere colla specie. Ma che ci mostra la delinquenza? Talora avete nel delinquente i caratteri psichici del fanciullo: mancanza di compassione e di sentimenti umani; coraggio, effetto d'impeto che sorvola al controllo del volere; assenza di rimorso; imprevidenza; orgoglio; insensibilità al dolore fisico; impazienza che lo porta fino al suicidio. Tal'altra avete i fatti dell'adolescenza, ma parziali e sconcertati: intelligenza unilaterale, anche quando i delinquenti ne abbiano molta; singolare attrattiva per la metafora e pei simboli; mancanza di equilibrio fra gli affetti dell'associazione compagnevole, della famiglia e della società e va dicendo. Quante volte poi la delinquenza non è sconcerto negli affetti sessuali? assenza di tutta quell'onda di vita e d'energia, di operosità e di solidarietà che fluisce in noi colla gioventù? Questo è certo:

il quadro vasto della fenomenologia psichica della delinquenza, anche indicato per sommi capi, ci mostra, sotto forme anormali, la verità del processo normale; ci mostra cioè, che lo sviluppo psichico non è nulla di identico, d'indivisibile, di semplice; ma che esso è vario, composto e risultante come da stadii psichici diversi, agglutinati fra loro dalle leggi organiche e di eredità. Il delinquente ed il genio sono gli opposti: nell'uno parla il passato, nell'altro l'avvenire: l'uno ritorna indietro, l'altro precorre; quello è il demone, questo l'angiolo; ma sotto forme sì diverse lo sviluppo psichico, come fu da noi concepito, si conferma in ogni sua parte.

E l'idea da noi indicata resta anche rischiarata, sotto certi specialissimi aspetti, dai ciechi nati, dai sordo-muti, da taluni casi di afasia, nonchè da esempi di vera teratologia umana.

Ognuno sa che ai ciechi nati si può dare una completa istruzione e far supplire, per gli elementi sostanziali delle nostre percezioni, il tatto alla vista. Quelle stesse percezioni che, nello stato normale, ci son date dalla vista, come la forma, il volume, la distanza, ci possono essere date dal tatto. Or bene, se si ammette la dottrina della specificazione naturale o successiva dei sensi, tutto ciò va da sè; ma se si ritiene, invece, che i sensi ci furono dati ciascuno con una propria finalità, tutto ciò è incomprensibile. Ai sordo-muti s'è data la parola. Ma come, se non l'hanno mai udita? Ammessa la dottrina che abbiamo esposta; ammesso, cioè, che la parola articolata sia naturale creazione umana, e che tenga a tutta l'ampiissima facoltà di espressione, noi ci possiamo spiegare un tal fatto; possiamo spiegarci le associazioni, diverse dallo stato sano, che essi si formano: in ogni altro caso ciò sarebbe nient'altro che il miracolo. Talora si ha una specie di mutismo, di mutismo non legato a sordità. Il bambino od il fanciullo non parla per sconcerti nervosi sofferti nell'infanzia; ma ad un tratto, per un accidente qualunque, per una grande prova emozionale, parla. È il caso del figlio

di Creso, quando vide un Persiano che stava per uccidere suo padre; casi che la patologia ha rilevati oggi più numerosi. Ma questi fatti patologici (io mi limito ad essi) non è possibile spiegarli senza pensare che la parola sia diventata in noi un fatto automatico, e che i bambini non parlino nascendo, se non perchè il sistema nervoso non è ancora abbastanza sviluppato. A voler poi gettare lo sguardo nel campo della teratologia umana, i fatti son tanti, e tutti in conferma di quell'ordine di idee, che esponemmo. Qui, nel Museo di Anatomia di Pavia, abbiamo il teschio di un Boliviano, illustrato, dal professore Zoia, negli Atti dell'Istituto Lombardo. Il povero Boliviano era una scimia umana: si arrampicava prodigiosamente sugli alberi, saltava agilmente da un albero all'altro, facendo punto d'appoggio colla pianta de' piedi; camminava poggiandosi spessissimo sulle quattro estremità; mancava di linguaggio articolato, e, come l'animale superiore, come il cane, intendeva il linguaggio, ma era incapace di formarselo. Aveva sguardo penetrante, udito fino, superciglio mobilissimo. Visse fino a 17 anni. Quale ritorno induttivo evidente e palmare non è mai questo alla nostra tesi induttivo-deduttiva! E quale largo appoggio non le verrebbe dalla psicologia dei cretini!

XI.

Ma io dissi che un metodo, in scienze che mirano alla pratica, va anche giudicato dai suoi risultati. In fondo, tutta la speculazione umana deve essere più perfetta, per servire meglio alla vita. È logica quindi la domanda: Questa interpretazione è essa più perfetta, nel senso che meglio serve alla vita? — A me pare più perfetta. Nello studio dello sviluppo psichico, essa fonde in uno i due metodi, quello delle analogie storiche e quello della considerazione individuale, e all'uno e all'altro dà un fondamento scientifico, biologico e sociologico nel tempo stesso.

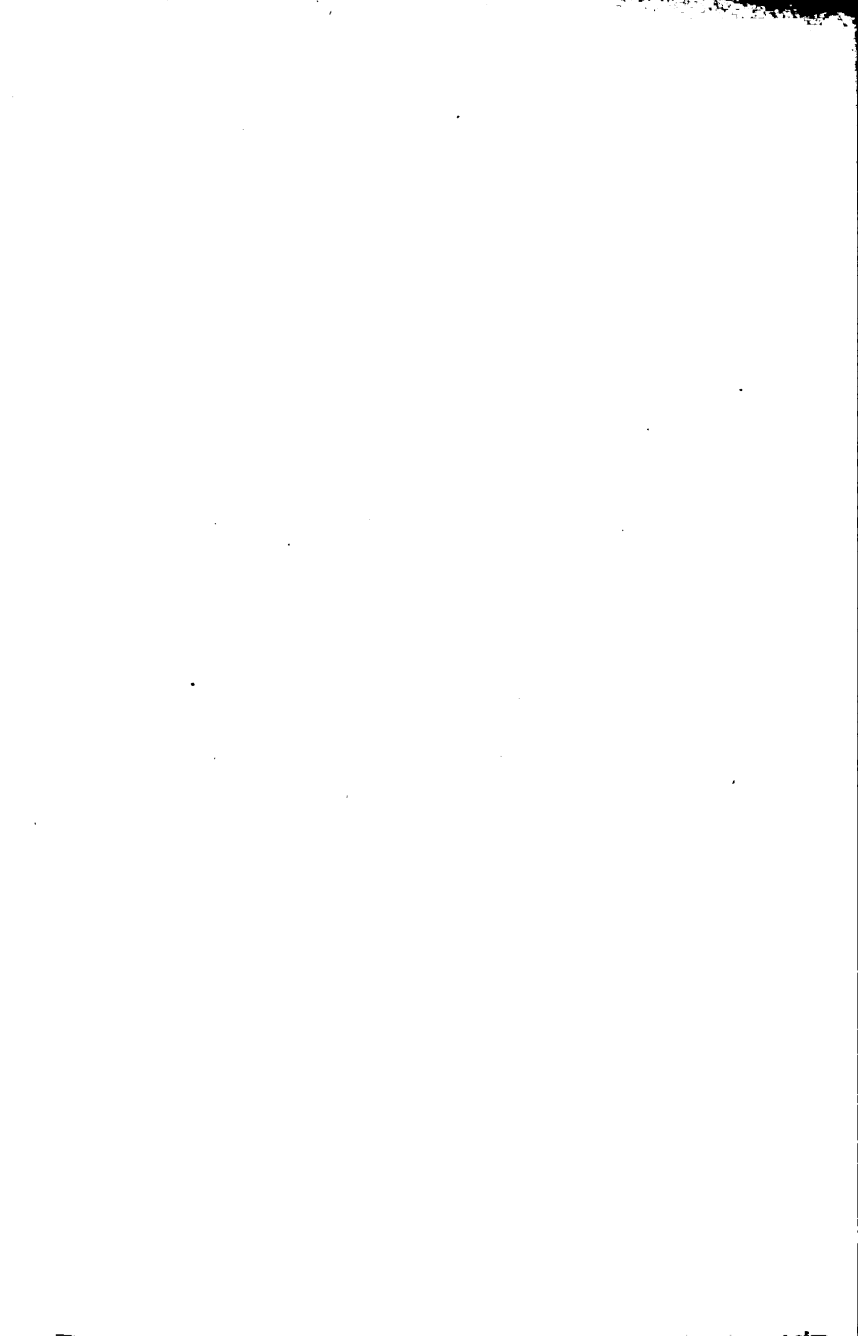
Essa non disgiunge la descrizione dalla genesi, l'osservazione dalla comparazione, il presente dal passato. Una tale interpretazione poi, parmi, possa meglio servire alla vita. Se ne dubita? Ebbene, date uno sguardo alla psicologia pedagogica de' tanti libri di pedagogia. Che vi trovate? Definizioni della memoria, dell'immaginazione, dell'attenzione; descrizioni di questi o d'altri fatti, per quello che appariscono nell'uomo adulto. Ma tutto ciò non può avere maggiore importanza, per la scienza dell'educazione, di quanto, per la geologia, lo abbiano le definizioni di fiume, di mare, di monte; tutto ciò non può avere maggiore importanza, per la scienza dell'educazione, di quello che abbia il nome dei ferri del mestiere, per l'uso o l'esercizio del mestiere. Nel nostro metodo invece, se non mi sbaglio, è tutta la carta geografica e geologica dell'anima che v'è delineata, dell'anima considerata veramente in quanto sviluppo; nel nostro metodo vediamo chiaro in che consiste la forza impulsiva dello sviluppo, e appare concretata quella spontaneità, che Socrate, nell'antichità, e Rousseau e Pestalozzi, nell'età moderna, concepirono assai vagamente. Senza dubbio due fogliolinę sbocciate sullo stesso ramo, due granelli d'arena accomunati per secoli e secoli allo stesso destino, hanno, accanto a somiglianze delle differenze; e differenze sensibili sono in ognuno dei fenomeni psichici, da individuo ad individuo. Ma se tutto ciò è vero; se è vero che nessuno schema oggettivo può prendere il posto dell'ingegno necessario ad applicarlo, a me pare però che lo schema dello sviluppo psichico, da noi dato, segni quelle linee fondamentali, che possono servire all'educatore o all'uomo di Stato di veri criteri scientifici. Abbiamo di fatto in questa tesi due parti: l'una generale e filosofica, l'altra particolare e pedagogica. È parte filosofica la riviviscenza della specie nell'individuo, il continuo cumularsi e modificarsi in lui di attività psichiche acquistate dagli antenati lontani, per cui l'individuo umano d'oggi è posto in grado di essere dappiù dell'individuo umano del passato. È parte pedagogica l'in-

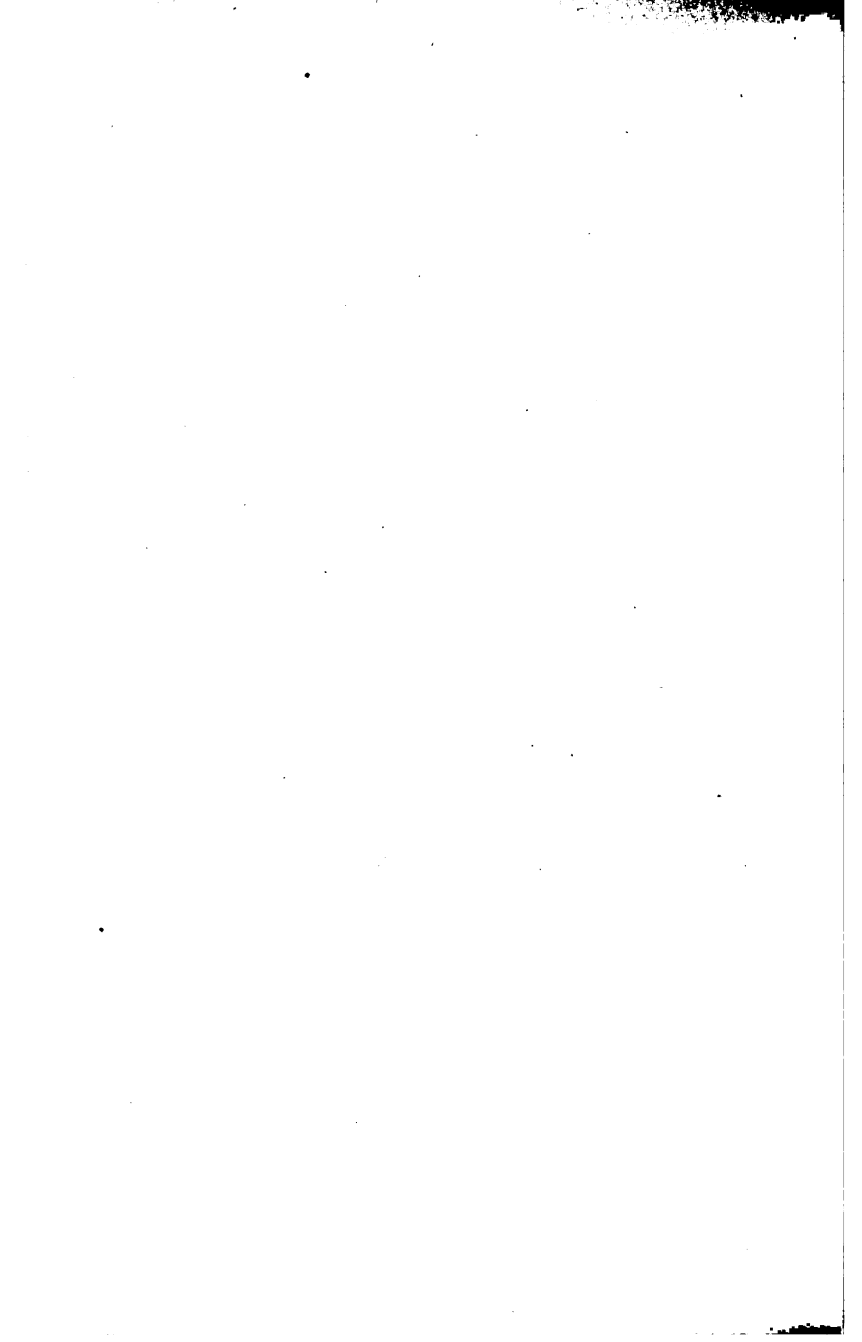
dicazione generale che discende da tali idee per ciascuna epoca dello sviluppo.

E queste indicazioni sono molte.

Se le idee esposte stanno, l'educazione nell'infanzia può essere ben poca; essa si assorbe tutta nelle regole igieniche e nelle disposizioni dell'ambiente più favorevole allo sviluppo psichico, sia dal punto di vista dei sensi, sia dal punto di vista delle emozioni. Nella fanciullezza è dal gioco, dalla gaiezza, dalla naturale disposizione del fanciullo al costruire e all'imitare, dalle emozioni estetiche, dalla curiosità fuggevole e dalla lingua, che bisogna trarre i maggiori mezzi educativi. La riflessione diretta vi dev'esser poca, perchè poca è l'attenzione. Quanto al ragionamento, vi deve essere il ragionamento dal particolare al particolare, il ragionamento dell'esempio. L'immaginazione va coltivata per correggerla: la favola, l'apologo, quantunque interessanti per l'età, lasciano nella vita psichica mali maggiori del bene che vi apportano. L'approvazione è il mezzo adatto per guidare il fanciullo e reggere la disciplina: il fanciullo che non ha o ha perduto l'istinto della lode, è in uno stato patologico. Non bisogna poi preoccuparsi molto di correggere lo stato emozionale del fanciullo; non bisogna proporsi di farne uno stoico o un quacquero: lo sviluppo stesso s'incaricherà di correggere certi suoi difetti. Lo svolgimento dell'attenzione ci dice quando essa può essere condotta alla lettura e in che modo vi può essere condotta. Anche questo argomento, tutto empirico per Aristotele e per Rousseau, diventa qua razionale. Finchè il fanciullo non padroneggia la propria attenzione, finchè l'astrazione non gli è famigliare, l'*a b c* (con questo o con quel metodo) è un supplizio. E alla scrittura bisogna andare come vi è andata la specie, per mezzo del disegno. La forma delle cose, prima della loro denominazione, il possesso della rappresentazione, prima della sua estrinsecazione e della sua analisi: questo è il processo. Ogni lavoro precoce di astrazione è una perdita di fiato: bisogna sapere aspet-

tare. Qualsiasi insegnamento trascendentale in questa età, a nome della Chiesa o dello Stato; ogni idea di fenomeni complessi di spazio o di tempo, è fuori luogo, se pure non è uno sconvolgimento nel lavorio spontaneo delle cellule nervose che ne perturba per molto tempo l'attività. Coll'adolescenza va cominciato il lavoro induttivo, la sintesi parziale e provvisoria: va coltivata la previdenza, diversificata l'educazione dei maschi e delle femmine, unita alla cultura teorica un primo adattamento alle professioni, sviluppato il senso dello spazio e del tempo, movendo dall'immediato e dal presente: va congiunta alla descrizione la narrazione, promossa l'immaginazione plastica o simbolica, curata, allontanandola dallo psittacismo, la memoria: va educato, in modo positivo, il sentimento morale e giuridico e sempre con criteri cavati dalla coscienza di quell'età, come chiaramente dimostrava l'Angiulli. Ma è nella gioventù solamente che noi possiamo dare un grande slancio all'istruzione; è qua solo che la cultura può sperare di agire durevolmente sul carattere, perchè qua solo è il pieno progresso, nell'individuo, della forza della specie.

Ma tutto ciò non è che indicazione, sommariissima indicazione. La determinazione metodica delle tante questioni educative relative alle età dello sviluppo non può esser fatta, senza prima considerare i fatti pedagogici in ordine alla vita sociale. Non bisogna dimenticarlo: lo sviluppo psichico dà alcune norme o criteri fondamentali alla scienza dell'educazione, ma è la sociologia che a queste norme indica la meta; e l'uno e l'altra porgono gli elementi fondamentali di una Pedagogia scientifica.

PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA [1]

(1) Pubblicato nella *Rivista di Filosofia Scientifica*, nel 1882.

La dottrina dell'Evoluzione è sotto molti rispetti una filosofia a sè. Se in alcune parti della filosofia teoretica può sostenersi che, con metodo diverso, grandi pensatori, nel passato, avevano intuito quell'istesso che essa oggi vien dimostrando, resta nondimeno fuor d'ogni dubbio, che la dottrina dell'Evoluzione ha dato un grande e fecondo impulso alle scienze biologiche, ed ha esercitato ed esercita un'efficacia incontestata e rinnovatrice nelle scienze sociali. Dopo quella grande concezione scientifica che ha preso il nome di Sociologia, la quale, iniziata dal Comte sul fondamento della formazione naturale ed organica de' fatti sociali, è oggi perfezionata dalle dottrine dell'evoluzionismo biologico, tutte le scienze sociali hanno sentito il bisogno di modificare i loro metodi, di uscire da certo isolamento in cui erano confinate dalla tradizione de' tempi, di studiare i fatti sociali con criteri più ampi di dipendenza e d'intima correlazione degli uni rispetto agli altri, e di cercare, per essi, fondamenti meglio determinati e più scientifici. L'Etica, il Diritto, l'Economia, la critica religiosa, storica o dell'arte, chi può dire che siano trattate oggi cogli stessi metodi e gli stessi criteri di quarant'anni fa? L'apriorismo, il trascendentalismo e le metafisicherie, anche in ciò che si attiene al mondo umano, perdono, ogni giorno più, credito e favore: la parentela intima de' fatti naturali e de' fatti sociali, sotto tutte le molteplici forme, diventa sempre più coscienza dell'epoca. Tutta la vita mentale del nostro secolo

si aggira intorno a questo fatto. Ma se le scienze sociali quale più quale meno, han tutte sentita l'influenza delle dottrine biologiche e degli studi sociologici, ben poche, parmi, son guidate, da tali idee, a trasformazioni sì radicali, quanto la Pedagogia.

I.

Veramente, che cosa era la Pedagogia prima di questo grande movimento di idee, che si compendia nella dottrina dell'Evoluzione e nel concepimento sociologico? — Il passato è sacro anche a noi; è esso anzi che contiene la genesi scientifica del presente. Ma se il passato ci è sacro; se, senza comprenderlo, è impossibile mentalmente orientarsi in qualsiasi studio, non per questo abbiamo il dovere d'idolatrarlo; non per questo dobbiamo prendere l'inizio, sia pur geniale, di certe dottrine, per coscienza vera e piena delle dottrine stesse, o i concepimenti parziali e slegati di certe riforme, per riforme complete e ben organizzate. Senza dubbio, in uno studio della Pedagogia non vanno trasandati i pensieri pedagogici di Platone, di Aristotele, di Senofonte, o quanto, per non dir d'altri, la Pedagogia deve al movimento psicologico del secolo passato, al movimento critico del Kant, alle speculazioni del Fichte, dello Schelling, dell'Hegel, dell'Herbart, del Benecke. — Senza dubbio, a nessuno, non dico pedagogista, ma colto, è permesso d'ignorare le intuizioni geniali, nell'arte educativa, di Vittorino da Feltre e di Comenio, o le felici riforme promosse dal Basedow, dal Pestalozzi, dal Froebel. E sta bene. Però non si sarebbe reso conto esatto dell'odierno movimento delle idee, non avrebbe acquistato una chiara e matura coscienza del passato chi, con facile eclettismo, si proponesse di raccogliere, dalle dottrine pedagogiche frammentarie di questi grandi maestri, una scienza dell' Educazione. E dove sarebbero infatti, guardando solo al movimento storico degli studi pedago-

gici, le basi positive di una scienza dell'Educazione? Dove sarebbe, considerando solo le riforme didattiche iniziate o compiute, quell' organismo didattico che risponde alle esigenze della vita de' popoli moderni e può esplicarsi con essi ?

Nel cammino storico, checchè se ne dica, non troviamo per basi della Pedagogia che una psicologia, astratta e dualistica, un'intuizione etica, vaga ed indeterminata, e pochi precetti di un metodismo esteriore e formale: nel cammino storico — e prescindendo dal movimento contemporaneo della cultura — anche l'arte educativa di un Vittorino da Feltre, di un Pestalozzi e di un Froebel appaiono più ispirate da fortunati istinti, che governate da rigoroso processo scientifico; più frutto di genialità inconscia, che deduzione matura da un sistema scientifico e complesso sulla dottrina della educazione. In quest'arte pedagogica — quale che sia, sotto altri aspetti, il suo valore — manca fino un concetto ben determinato della funzione sociale dell'educazione e dell'istruzione. Che è, in tali riforme, un sistema educativo od un ordinamento scolastico? Son fatti isolati; fatti che hanno importanza per l individuo, non pel corpo sociale; fatti di cui il pedagogista nè conosce la genesi concreta ed oggettiva, nè intende la legge dello svolgimento. Malgrado dunque la bontà di speciali dottrine, che ci possono esser date dalla storia della Pedagogia; malgrado utili riforme didattiche che il pedagogista eredita dal passato, alla Pedagogia — prescindendo dall' odierno movimento delle idee scientifiche — mancano le basi positive; alle riforme didattiche manca il criterio per organizzarle, per compierle e comprenderne la legge di svolgimento in ordine ai fatti sociali. L'eclettismo storico in Pedagogia, con questo o quel principio critico, con questo o quel filo conduttore attraverso sistemi pedagogici e riforme didattiche, non riescirebbe più fecondo dell'eclettismo in chimica od in fisica, in chi volesse prescindere dalle ricerche chimiche e fisiche d'oggi e dalla luce che esse riflettono sulle ri-

cerche e sulle scoperte del passato. Ci si badi: esagerare il valore del passato in un ordine d'idee non è conservare, ma demolire; non è comprendere, ma fraintendere; non è opera di scienziati, ma di retori; non è critica, ma idolatria.

II.

Ebbene: quello che alla Pedagogia manca nella sua storia è appunto quello che la dottrina dell'Evoluzione le dà o la mette in grado d'avere. Come?

Eccoci.

III.

Nella dottrina dell'Evoluzione la Pedagogia rinnova e migliora il metodo. Infatti, cessa d'essere metodo della pedagogia il metodo puramente soggettivo ed astratto della vecchia psicologia, variabile secondo i filosofi e le scuole, e diventa, per contrario, suo metodo il metodo dei fatti e delle loro leggi, il metodo proprio a tutte le scienze sperimentali. Anche i più ritrosi alle nuove idee fanno oggi omaggio a queste esigenze metodiche della filosofia scientifica. Certo, nessun metodo, per sè, surrogherà mai l'ingegno od il genio; e, anche con metodi falsi, s'incontrano idee pedagogiche vere e profonde in Locke, in Rousseau, in Kant. Ma chi potrebbe sostenere, che quelle idee siano proprio figlie di quei metodi? Chi potrebbe provarsi a giustificare quei metodi, quando si sa che in Pedagogia l'indirizzo metafisico è riuscito alla negazione dei fatti più ovvi e meglio determinati? Ricorderò che, tanto gli idealisti quanto gli empirici, tanto Descartes e Leibnitz, quanto Locke ed Elvezio, stabilirono per tutti l'eguaglianza delle capacità naturali, e ritennero che l'educazione potesse tutto in tutti, ed egualmente. Per la Pedagogia idea-

lista ed empirica un ottentotto ed un inglese possono essere educati allo stesso modo, e dall'uno e dall'altro si possono ottenere gli stessi risultati: questa Pedagogia — chi sa! — avrà anche sperato di fare di un Andamano un Newton (1).

Quali illusioni!

Eppure, dovevano essere queste le conseguenze dell'indirizzo metafisico in Pedagogia. Infatti, se la scienza, secondo il canone degli ontologi o degl'idealisti, è data tutta nella concezione soggettiva del pensatore, e il pensiero, *a priori*, è adeguato all'essere od identico ad esso; se, secondo il canone degli empirici, essa è il frutto di una facoltà generale identica in tutti gli uomini e a tutti comune; quale cosa più logica o più naturale che il pensatore, anche in Pedagogia, sia esso idealista od empirico, estenda a tutti gli uomini quello che crede trovare in sè o di cui si crede capace? Non sono dunque circostanze accidentali quelle che conducono Descartes e Leibnitz, Locke ed Elvezio a pensare allo stesso modo intorno all'educazione: è l'indirizzo metafisico che li accomuna su certi principii come su certi risultati. Giacchè, se l'essenza del pensiero è costituita da idee innate o da identiche disposizioni a pensare le cose; se l'essenza dell'anima è tutta nella facoltà di combinare e paragonare le sensazioni, indipendentemente da ogni altro fatto ingenito od ereditario o da qualsiasi condizione organica; come non concludere che l'educazione possa tutto in tutti, ed egualmente?

Ma nella dottrina dell'Evoluzione tali principii e tali conseguenze sono impossibili.

Qua il pensiero non è *a priori* adeguato all'essere o identico all'essere; ma il pensiero si fa nell'esperienza, e la verità del pensiero è la sua corrispondenza alle cose sperimentate. Qua l'anima non è una vuota astrazione, ma un fatto complesso, diverso quindi, sotto molti aspetti, da individuo a individuo. Qua l'esigenza metodica non

---

(1) *La Pedagogia e il Darwinismo;* Napoli, 1879, 2ª ediz.

può essere determinata da poche nozioni generali, ma dalla concatenazione oggettiva dei fatti, dal loro modo diverso di rivelazione, dalla forma semplice o complessa, sotto cui si presentano. Qua le teorie non emergono *ex abrupto* dalla coscienza, o solo corteggiate da poche analogie esteriori, ma sono l'interpretazione oggettiva dei fatti e non hanno valore che per essi. Nella dottrina dell'Evoluzione non vi ha presupposti assoluti a cui una scienza deva sottostare, ma soltanto tesi fondamentali già dimostrate, o in via di dimostrazione in altre scienze, le quali valgono a rischiarare quistioni più complesse in ordini diversi di fatti. Il pedagogista con questo metodo, è troppo chiaro, domina il processo descrittivo e il processo genetico; il pedagogista con questo metodo ha a sua disposizione i mezzi tutti della ricerca scientifica. Egli si trova bensì in un terreno suo proprio e discute speciali quistioni, ma egli sa anche il modo come vi è venuto e da quali altre quistioni le sue quistioni dipendono o son collegate. E se questo rivolgimento metodico, ponete, ciò che io non credo, non riuscisse a dare le idee originali, che, con metodi falsi, si trovano pure nelle opere di Locke, di Elvezio, di Kant o d'Herbart, non si sarebbe nondimeno raggiunta cosa assai più giovevole di poche idee originali — la cui efficacia nella storia dell'umanità è stata molto dubbia o per lo meno limitatissima — inaugurando per la Pedagogia una ricerca, in cui tutti, con processo naturale e razionale, possono rendersi conto di quello che negano e di quello che ammettono; in cui tutti possono vedere le quistioni pedagogiche nella loro genesi oggettiva, nel loro sviluppo, in correlazione a quistioni d'altre scienze e proporne la soluzione con coscienza piena e tranquilla? — Ci si suol dire: in Bacone vi ha la tal frase in cui è intuita la dottrina meccanica del calore; in Telesio è accennato alla trasformazione del senso in intelletto; in Campanella sono gl'indizi della critica kantiana; in Herder possono raccogliersi le idee fondamentali di Carlo Darwin. E sia. Ma queste idee, quali

azioni hanno esse esercitato senza il metodo loro proprio? — La dialettica feconda delle idee, è nel metodo, ed è il metodo, non questa o quella intuizione, sia pur geniale ma fuori del metodo, che segna i progressi reali del sapere.

IV.

Colla riforma metodica la dottrina dell' Evoluzione rinnova le basi stesse della Pedagogia; essa le rende scientifiche.

V.

Gioverà, a tal uopo, considerare più davvicino le vecchie basi della Pedagogia.

La psicologia astratta e dualistica divideva tutto il sapere come in due imperi, l'uno lontano dall'altro: l'impero delle scienze naturali e quello delle scienze morali. La Pedagogia era una provincia di quest'ultimo; ed essa, dalle speculazioni su le facoltà dell'anima, su la sua natura e il suo fine toglieva gli elementi principali per lo svolgimento del problema educativo. Io son ben lungi dal pensare che, anche con questo avviamento del sapere, lo spirito umano non abbia fatto delle conquiste. Ritengo anzi che la psicologia astratta rischiarò molti e molti fatti relativi alle sensazioni dell'uomo adulto, all'associazione delle idee, ai sentimenti, alla memoria, all'immaginazione e va dicendo: ritengo che l' osservazione soggettiva sia l'indispensabile introduzione ad ogni scienza antropologica. Tuttavia, come negarlo? il problema della psiche era messo da questa psicologia in un modo insolubile. L'abisso da essa aperto tra scienze naturali e scienze morali tornava a scapito delle une e delle altre; e tale psicologia rendeva poi assurdo qualsiasi processo di comparazione tra i fatti psichici dell'uomo e quelli degli animali, e quindi impossibile una genesi oggettiva delle attività

psichiche, impossibile l'interpretare il loro modo di crescere e di rendersi complesse. La psicologia astratta, incapace di metodo comparativo, non riuscì, in tanti secoli, ad assodare una classificazione delle facoltà: ancor oggi discute su la materia e lo spirito, ed agonizza in mezzo a quelle istesse questioni in cui nacque.

Ora, la Pedagogia fondata su questa psicologia, che cosa poteva proporsi come suo scopo? Poteva proporsi, come suo scopo, lo sviluppo psichico preso a sè; un'infeconda astrazione; e questo appunto essa si propose. Che cosa poteva essa cercare in questa astrazione dello sviluppo psichico? Nulla, tranne le forme immobili, scheletriche, della vita fisica intellettuale e morale, prese ciascuna a sè: il corpo a sè, l'intelletto a sè, la volontà a sè; e questo appunto fece. A quale costrutto poteva arrivare la Pedagogia per questa via? A trovare delle norme metodiche d'importanza formale; e ne trovò. Ma poteva essa darci le forme oggettive dello sviluppo psichico? No, perchè rimaneva chiusa nell'osservazione interna dell'individuo. Poteva essa darci un concetto vero dell'aspetto fisico, intellettuale e morale dell'uomo e della loro intima unione? No, perchè lo spirito era a sè ed immobile; era lo stesso in tutti i tempi e in tutti i luoghi. Poteva essa darci, ne' vari pedagogisti, accordo di dottrine? No, perchè ciascuno teorizzava le proprie osservazioni e credeva superflue le altrui.

Ebbene: tutto ciò cangia sostanzialmente nella dottrina dell'Evoluzione.

Nella dottrina dell'Evoluzione le scienze morali cessano dal formare un impero a sè, e l'abisso tra scienze naturali e scienze morali si colma. Nella dottrina dell'Evoluzione il fatto psichico è ricondotto al fatto biologico, il fatto biologico al fatto fisico-chimico. Biologia e psicologia vanno a formare, nei loro concetti ultimi, un'unità sola. E da ciò che segue? Segue, che la formazione psichica diventa un aspetto della formazione organica e il metodo psicologico s'allarga, si complica, si fa più maturo e complesso. Segue, che l'osservazione psichica

ha un campo di comparazione eguale a quello delle forme organiche e si estende in tutto il mondo vivente, specie nell'animale e nell'umano. Segue che noi possiamo intendere quello che un tipo organico superiore ha di più complesso, nelle sue rivelazioni psichiche, quello che vi si aggiunge di nuovo o vi si modifica come suo elemento essenziale, e quello che vi sparisce come elemento accessorio. E con un tale indirizzo, è troppo chiaro, la Pedagogia non trova più dinanzi a sè un vuoto schema dello sviluppo psichico o una classificazione soggettiva ed arbitraria delle facoltà; ma lo sviluppo psichico raffigura ed integra ne' fatti ove la psiche si manifesta, e le attività classifica con metodo genetico e di complessità progressiva. Con questo indirizzo pedagogico, le forme dell'attività umana, l'elemento fisico, intellettuale o morale, non ci si offrono stecchiti od immobili, ma nella loro varietà concreta e nelle loro necessarie trasformazioni. Con questo indirizzo pedagogico il lavoro psichico diventa correlativo del lavoro nerveo; le attività dell'anima non son più considerate soltanto nel loro aspetto soggettivo, ma come forme correlative della forza organica e nervosa. Con questo indirizzo pedagogico il fatto di vocazioni o di attitudini speciali torna rischiarato da condizioni organiche ingenite od ereditarie. La fisonomia diversa della psiche nei sessi; l'influenza delle emozioni piacevoli su la vitalità psichica; l'apparizione in alcuni individui d'istinti selvaggi o di crudeltà inaudite; il carattere nazionale dei popoli e mille altre quistioni pedagogiche sono ricondotte, dalla dottrina dell'Evoluzione; su un fondamento scientifico, che assolutamente mancava alla vecchia Pedagogia. Talchè è tutto l'organismo della Pedagogia che esce, da tali studi, trasformato. Alla psicologia puramente soggettiva ed individualistica, la dottrina dell'Evoluzione contrappone una psicologia soggettiva ed oggettiva nel tempo stesso, una psicologia che tien conto de' fatti generali e de' fatti particolari; una psicologia che studia lo sviluppo nelle sue forme reali e

concrete. Ad una considerazione puramente ed esclusivamente umana, la dottrina dell'Evoluzione contrappone una considerazione più ampia: la considerazione biologica. La vecchia Pedagogia non poteva darci che quello che ci diede; la sua base, quando non era falsa, era angustissima. Senza rapporti intimi colle scienze biologiche; senza induzioni e deduzioni psico-fisiologiche; senza una psicologia oggettiva e storica, tutto quello che essa ha trovato di buono, spesso fu risultato dell'empirismo, spesso l'indovinò anzichè scoprirlo. Vittorino da Feltre, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel notarono tutti la necessità di unire il lavoro mentale ad emozioni piacevoli; ma nessuno di questi grandi maestri poteva vedere la derivazione psico-fisiologica di questo fatto e definitivamente assicurarlo alla scienza dell'educazione. Vittorino da Feltre promosse a' suoi tempi l'educazione fisica; ma perchè? La promosse per tradizioni storiche, cioè a dire per un criterio estrinseco e non intrinseco. E un criterio estrinseco, e come riflesso dal costume greco, guida su un tale argomento Platone, Aristotele e Senofonte: un criterio estrinseco vi guida lo stesso Locke e lo avviluppa spesso nei pregiudizi del suo paese e della sua epoca. — Nel Rousseau e nel Pestalozzi è coscienza chiara che lo sviluppo della natura umana è sottoposto a leggi naturali, alle quali deve conformarsi ogni opera educativa. Ma ove è, in essi od in altri, uno studio sulla formazione naturale delle facoltà psichiche? Anche i filosofi più sagaci ritennero che la psicologia fatta dal punto di vista dell'uomo adulto potesse bastare alla Pedagogia; e una psicologia dell'infanzia e dello sviluppo è tale ricerca, di cui si comincia solo oggi a sentire l'importanza. E quali vedute poi, parziali o false, non germogliavano necessariamente da tali fondamenti? Chi direbbe oggi, con Platone, che scopo dell'educazione sia fare un corpo ed un'anima belli? Chi direbbe, con Aristotele, che il fanciullo da cinque a sette anni non deve che osservare ed ascoltare? Quale antropologo sottoscriverebbe oggi la sentenza di

Platone, Rollin o Condorcet, che il sesso non ponga nessuna differenza negli spiriti e che l'uguaglianza dell'intelligenza sia assoluta nell'uomo e nella donna? Chi crederebbe oggi, con Elvezio, che le differenze psichiche tra popoli e popoli, tra individui ed individui si assommino solo in differenze di educazione? Quale nostro fisiologo raccomanderebbe al pedagogista la dottrina della tavola rasa? E basterà. Il vero è, che le basi della Pedagogia sono mutate; il vero è, che l'odierno avviamento degli studi porta in questa scienza nuovi criteri; e non istima veramente il passato, nè ha di esso chiara coscienza chi non tende a correggerlo ed a compierlo colle ricerche e i criteri del presente.

VI.

Nella dottrina dell'Evoluzione, oltre alle sue basi positive, la Pedagogia trova altresì meglio precisate le sue relazioni con quelle scienze, che si aggirano intorno alle manifestazioni della vita sociale. Queste relazioni, nell'indirizzo metafisico, vi mancano del tutto o vi sono indicate in modo vago o falso: sempre vi appaiono sprovvedute di un criterio oggettivo per discorrerle nel loro svolgimento storico.

È, veramente, fare degli uomini buoni, coordinare la vita individuale allo scopo etico fu, in ogni tempo, la mira costante di tutti i pedagogisti; ed è questa un'idea capitale che si trova in Platone come in S. Girolamo, in Locke come in Rosmini. Ma come era esso concepito questo scopo etico dalle scuole teologiche o metafisiche e quale vantaggio poteva averne la Pedagogia? Per lo più lo scopo etico era concepito come fuori della vita ed estraneo alla natura dello sviluppo pedagogico, quando pure non era qualche cosa di vaporoso e d'indeterminato come per Kant, il quale dava per iscopo all'educazione di mirare a ciò che fosse possibile nell'avvenire. L'etica metafisica

spessissimo non considerò il processo dinamico dello spirito umano, ma le sue forme statiche: essa quindi, per la sua stessa natura, finiva coll'aver rapporti superficiali e non rapporti intimi coi fatti educativi. E quando alcune scuole metafisiche, nel campo dell'etica, considerarono la coscienza come una formazione, e non dettero ad essa uno scopo trascendentale, ma nella stessa formazione della coscienza trovarono lo scopo; le concezioni di tali scuole — degli hegeliani ad esempio — riuscirono sì vaghe e sì indeterminate, che i seguaci stessi di una scuola non si trovarono d'accordo fra loro. Nè, nell'indirizzo metafisico, appaiono più chiare le relazioni della Pedagogia coi fatti economici, giuridici, politici. Anche qui tutti i pedagogisti accennano ai bisogni dell'uomo; tutti dicono che scopo della loro scienza è di fare de' buoni cittadini. Ma in che modo l'indirizzo metafisico in Pedagogia considerava i bisogni dell'uomo? In un modo astratto ed immutabile, non nel loro vero moto storico e nelle differenze che assumono nelle classi sociali. Determinò mai la Pedagogia metafisica una corrispondenza tra la vita giuridica di una società, la sua forma politica e la funzione pedagogica? Vi ha su questo punto delle intuizioni, specie in Platone, in Aristotele, in Montesquieu, in Fichte, ma non una vera dottrina. L'antichità assorbì spesso la Pedagogia nella politica, come aveva assorbito la politica nell'etica: il medio evo divise il fatto etico dal fatto politico, ma separò altresì il fatto economico dal fatto politico: l'indirizzo metafisico moderno non concepì mai tali relazioni come costituenti un vero organismo sottoposto a leggi di naturale svolgimento. E non lo poteva: l'indirizzo metafisico era estraneo alla scienza della struttura e dello sviluppo sociale; era estraneo a qualsiasi indirizzo, in cui il moto economico, giuridico, politico o pedagogico fossero intimamente connessi; connessioni da cui solo possono sorgere chiare le relazioni tra fenomeni e fenomeni sociali, tra scienze e scienze sociali. Per contrario, la dottrina dell'Evoluzione, mediante la Sociologia, è ap-

punto queste correlazioni profonde tra fenomeni e fenomeni sociali che ci rivela: è appunto queste relazioni, che essa interpreta e discorre con un criterio storico ed oggettivo. Mediante la Sociologia, il sistema d'educazione e d'istruzione acquista un valore oggettivo; è parte essenziale della vita de' popoli. Colla Sociologia, un dato sistema d'educazione è correlativo a una data forma religiosa, etica, economica, politica, e un dato sistema risponde a speciali epoche, a speciali popoli. Colla Sociologia, l'educazione e l'istruzione son forme inconscie o conscie, ma sempre forme della lotta per l'esistenza. E mentre, per un tale concepimento, noi possiamo renderci conto della prevalenza, in certe epoche, della forza fisica; del perchè qua l'educazione fu un privilegio di certe classi e là si congiunse a questa o a quella forma economica e religiosa; del perchè in alcuni popoli prevalse l'educazione pubblica, in altri la privata e via dicendo; sotto un altro rispetto, un tale concepimento ci fa ravvisare l'intimo nesso dei fenomeni sociali, ed afferrare l'unione delle scienze sociali colla Pedagogia sul fondamento stesso dei fatti e delle deduzioni scientifiche. Ora, se è oggi una verità fuori discussione, che quell'indirizzo scientifico, il quale spiega il passato e mette un ordine di fenomeni in correlazione ad altri fenomeni, ha una superiorità incontestata su quello che li separa od è incapace di rischiararne il processo storico; quale vantaggio non devesi ravvisare nelle considerazioni teoriche e storiche che la Sociologia rende possibili nella scienza dell'Educazione? Se Platone ed Aristotele avessero poputo parlare dell'educazione con una più larga esperienza storica, o avessero avuto un concepimento più vasto della società, credete voi che il piano della Repubblica o della Politica non ne sarebbe stato profondamente modificato? Se il Rousseau avesse messo a base del suo *Emilio* il processo storico, quante delle sue teoriche non avrebbero dovuto sfumare? Di quanto non sarebbe stato allargato il problema pedagogico del Pestalozzi e del Girard, se non avessero considerata a sè l'in-

fanzia o la fanciullezza, ma avessero badato a tutto lo svolgimento psichico in relazione alla vita mentale, economica, estetica e politica d'un popolo? Oggi si trova strano che Platone ed Aristotele abbiano assorbita la Pedagogia nella politica e disgiunta poi l'educazione dalle utilità pratiche della vita. Ma non era forse, anche a prescindere da ogni altro fatto, l'indirizzo metafisico che necessariamente ve li conduceva? Oggi si vuole che una scienza sociale abbia una vita assai complessa e non si aggiri su povere nozioni. Ma come raggiungere una tal vita, senza criterio storico e senza processo di correlazione tra fatti e fatti? Le scienze, si sa, devono ciascuna conservare la propria individualità; ma l'individualità di una scienza si disegna forse essa netta senza le sue relazioni con altre scienze? E quando una scienza in un dato indirizzo speculativo, non ha metodo bene stabilito, si fonda su vaghe ed astratte concezioni, è insufficiente a comprendere le relazioni de' suoi fenomeni con i fenomeni d'altre scienze; è egli possibile che questa scienza possegga netti e chiari i criteri fondamentali per la sua esplicazione?

VII.

Fermiamoci un po' a questa quistione; è quistione vitale per la Pedagogia.

Già da tempo era stato notato, dal genio metafisico, che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie. Fu questa, per un pezzo, la considerazione fondamentale o meglio determinata delle scuole metafisiche intorno allo sviluppo umano. E in questa notizia vi ha del vero; anzi, mai, quanto oggi s'è visto che non solo l'individuo umano, ma ogni individuo rifà l'evoluzione della specie. Tuttavia, la formola, cui era arrivato il genio metafisico, quali criteri fondamentali poteva, da sè sola, dettare alla scienza della educazione? Da sè sola, quella formola, non poteva suggerire che errori. Difatti, assunto a criterio pedagogico

che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, noi, a volervi rimanere fedeli, dovremmo stabilire, come prime forme educative, i primi errori dell'umanità, le false credenze, i vuoti simboli; dovremmo, per prima cosa, consigliare l'esplicazione dei sentimenti più egoistici ed anche crudeli, e dare ad essi un'individualità distinta; dovremmo, nella prima età, dare un dominio assoluto al dispotismo ed alla severità dei gastighi. Nell'ordine mentale, secondo quella formola presa a sè, l'alunno dovrebbe passare dalle scienze occulte alla scienza vera. Per la vita fisica, non dovremmo forse abbandonarla a sè stessa o modellarla su forme stranissime? E intanto, tutti questi risultati sono, nè più nè meno, che assurdi. Da che ciò? Precisamente, a me pare, perchè quel tanto di vero che è nella notizia, che l'individuo umano deve rifare lo sviluppo della specie, non è visto nella sua pienezza e in tutte le sue relazioni. Difatti, guardate che cosa accade di questo vero nella dottrina dell'Evoluzione.

Nella dottrina dell'Evoluzione, la relazione dell'individuo umano colla specie, s'allarga. Non è solo l'individuo umano che rifà l'evoluzione della specie, ma tutto il mondo vivente: ovunque, nel mondo organico e nel mondo storico, l'ontogenia e la filogenia si riscontrano. Ma non basta. Nella dottrina dell'Evoluzione ci si presentano — effetto delle identiche cause, agenti sia nel mondo organico, sia nel mondo psichico, — tipi inferiori e tipi superiori, e se gl'individui di tipi superiori, nella loro formazione ontogenica, ritraggono le forme organiche e psichiche proprie dei tipi inferiori, la dottrina dell'Evoluzione vien tosto ad avvertirci, che quelle forme non hanno per essi fine, ma sono come fasi storiche e accidentali dello sviluppo, importanti solo per ciò che servono a preparare gli elementi essenziali, costanti e proprî del tipo. Parimenti nel campo sociologico, come nel campo biologico, abbiamo tipi diversi, ed anche qua tipi superiori e tipi inferiori: parimenti, qua l'individuo, di un tipo superiore, nella sua formazione psichica, attraversa gli stadi de' tipi sociali

inferiori; però la dottrina dell'Evoluzione vien tosto a dirci che quelle rivelazioni non hanno un valore per sè, ma sono, nell'individuo, momenti passeggieri per arrivare agli elementi costanti e propri del tipo. Talchè, il fatto intuito dal genio metafisico, che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, non solo è nella dottrina dell'Evoluzione che acquista un valore universale ed oggettivo, ma è altresì solo nella dottrina dell'Evoluzione che quel fatto, svelando la vera natura della formazione dell'uomo, come essere animale e sociale, e dichiarando il processo stesso della natura in ciò che offre di fenomeni passeggieri o di fenomeni coordinati all'attuazione del tipo, porge al pedagogista criteri certi e fondamentali. Invero, non è forse massima quistione, per la Pedagogia, il determinare, in base ad un criterio oggettivo, là dove debba intervenire l'educatore e là dove debba agire la natura? Non è forse, la quistione di ben circoscrivere l'attività dello sviluppo sotto la spinta delle forze naturali, di fronte all'attività dello sviluppo sotto l'azione dell'uomo, quistione capitale in qualunque sistema pedagogico? Non vi ha pedagogista che non se ne sia preoccupato e che non se ne preoccupi. Che cosa deve fare la natura nello sviluppo umano e che cosa dobbiamo far noi? Quando noi interveniamo, con quale criterio cavato dall'esperienza e dalla scienza dobbiamo intervenire? — Ebbene, se ne dica quello che si vuole, ma la dottrina dell'Evoluzione porta in tali ricerche una vera luce. E gioverà d'insistervi un po'.

Adottando, così in forma assoluta e puramente estrinseca, e come pare che creda lo stesso Spencer, il principio, che l'individuo umano debba rifare l'Evoluzione della specie, quali conseguenze ne verrebbero? La specie ha cominciato col feticismo, col dispotismo, coll'egoismo, colle più stolide usanze ed abitudini, con istinti fieri e sanguinari, coll'ozio, anzichè col lavoro. La specie è arrivata dopo molti e molti errori a certe verità: prima di creare l'astronomia si è pasciuta d'astrologia, prima di

coltivare la chimica ha coltivato l'alchimia. La specie, prima di considerare le forze della natura quali si rivelano ne' fenomeni, le animò e personificò in mille guise; prima di rendersi conto scientificamente delle funzioni organiche o psichiche, inventò le più strane fantasie per ispiegarsele. E sarebbe dunque a traverso questo oceano di aberrazioni, a traverso tanta efferatezza ed immoralità, che dovremmo noi guidare, nell'istruzione e nell'educazione, l'individuo? Correggete invece la legge, che l'individuo umano deve rifare lo sviluppo della specie, secondo i dettami dell'Evoluzione, e voi trovate che, in un modo veramente meraviglioso, essa rischiara il processo pedagogico. Perchè, secondo i criteri della dottrina dell'Evoluzione, non è in modo assoluto che gli elementi delle singole forme de' tipi sociali debbono trovare il loro posto nell'educazione, ma solo in quanto quegli elementi son necessari per formare i caratteri essenziali del tipo sociale ultimo, cui l'individuo appartiene ed a cui è destinato. Se dunque è vero, che l'umanità ha cominciato dall'empirico ed ha proceduto al razionale; se è vero che da concezioni indefinite è passata a concezioni definite; da forme, in cui prevalevano le emozioni animalesche a forme in cui prevalgono le emozioni ideali; nella dottrina dell'Evoluzione noi afferriamo l'interpretazione giusta che deve fare di tali fatti il pedagogista. Afferriamo cioè, che il momento dello sviluppo empirico della coscienza individuale dev'essere coordinato al momento razionale, cui è arrivato il tipo sociale, dando all'elemento empirico tale indirizzo e solo tanta importanza, quanta n'è necessaria per raggiungere la forma razionale, e passando, anche per l'individuo, per quelle sole forme intermedie essenziali, per cui è passato il tipo. Afferriamo che, se l'indefinito e le emozioni fantastiche fissano prima l'attività psichica, noi a questo indefinito ed a queste emozioni non dobbiamo dare altra estensione e sviluppo, se non quanto è necessario per passare alle forme definite e alle emozioni proprie del tipo sociale, percorrendo sempre le forme

intermedie oggettive e necessarie. E così, una psicologia oggettiva e storica, nel tempo stesso, trasforma il principio supremo della didattica, da una astrazione vaga in una deduzione complessa, cavata da tutta la legge dello sviluppo biologico e sociologico. E così il pedagogista ha un criterio oggettivo di quello che deve fare e di quello che non deve fare, ed è messo in grado di sapere quali fenomeni, pure apparendo nell'individuo, han forma transitoria, e quali altri fenomeni egli deve dirigere e come. Molti, oggi, chiamano pedagogia positiva la semplice affermazione dello sviluppo psico-fisico; altri credono d'essere positivisti in pedagogia affidandosi all'insegnamento occasionale. Ma questa non è pedagogia positiva; questa anzi non è scienza pedagogica. Bisogna avere l'idea completa dell'individuo nella specie, per essere sulla base del positivismo; bisogna avere un piano scientifico dinanzi, cavato da tutta l'esperienza psichica e sociale, per avere i criteri della didattica e dell'educazione. Che se a taluni parrà, che tali quistioni siano quistioni assai difficili, noi diremo che è tempo di finirla colle generalità, siano pur queste generalità scientifiche, e che nelle questioni sociali, per la complessità de' fatti, un criterio del vero è anche la loro difficoltà.

Consideriamo un po' l'esplicazione morale. Presa a sè, la formola, che l'individuo umano rifà lo sviluppo della specie, non ci darebbe nessun criterio sicuro; anzi la conseguenza logica di un tal fatto sarebbe la negazione di ogni educazione morale; perchè, se lo sviluppo dell'umanità è stato uno sviluppo spontaneo, niente si addirebbe meglio ad un'educazione morale dell'individuo, quanto l'assoluta libertà. Ci si dice: i sentimenti dell'individuo ritraggono le forme storiche: prima d'essere uomo civile egli è selvaggio, e nelle forme di civiltà, prima de' sentimenti altruistici, prevalgono sentimenti egoistici. Sta bene. Ma con queste sole induzioni storiche cosa stabilireste, per l'educazione morale dell'individuo? Invece la dottrina dell'Evoluzione rischiara anche qua il compito

del pedagogista; anche qua, secondo me, eloquentemente gli dice quando deve intervenire e come. Per la dottrina dell'Evoluzione, il pedagogista sa che deve compiersi nell'individuo quella istessa selezione nei sentimenti e nelle idee che la natura o la storia compirono inconsciamente: sa che deve servirsi delle forme psichiche transitorie, che si rivelano nell'individuo, per coordinarle a formare gli elementi essenziali del tipo sociale cui è destinato; sa quando la natura deve essere lasciata a sè e quando va raddrizzata o corretta. Chi non vede dunque, che il principio fondamentale e direttivo della educazione morale dell'individuo è solo qui che diventa suscettibile di una determinazione scientifica?

E, su per giù, può farsi un simile ragionamento anche per l'educazione fisica. Il semplice fatto che l'individuo umano debba rifare lo sviluppo della specie, non dice nulla sull'indirizzo, che il pedagogista deve dare all'educazione fisica in questa o quell'epoca storica. Invece, colla dottrina dell'Evoluzione, noi impariamo che, se in tipi sociali inferiori l'educazione fisica è fine a sè stessa, se in tipi semi civili essa si coordina alla lotta nazionale; in tipi sociali più elevati essa non è che mezzo. Mezzo per lotte che si assommano nella vita dello spirito: mezzo per la scienza, per il lavoro, per la morale. Anche dunque per l'educazione fisica, il pedagogista, mediante la dottrina dell'Evoluzione, è messo in grado, da una storia oggettiva e complessa, di comprendere e ben guidare lo sviluppo dell'individuo, di promuoverne l'educazione con alti criteri scientifici. Fuori della dottrina dell'Evoluzione, a me pare, il criterio fondamentale della Pedagogia, abbiasi a fare coll'educazione intellettuale, morale o fisica, è imperfetto o fallace: fuori della dottrina dell'Evoluzione, a me pare, noi non possiamo avere, per la Pedagogia, che o considerazioni oggettive parziali e false, quali quelle indicate; o considerazioni molto vaghe, quali quelle cavate dall'individuo preso a sè, e anche esse, poi, poverissime di utili risultati.

VIII.

E questa ultima tesi apparirà anche essa chiara. se considerasi quanto accadde ai grandi pedagogisti, i quali, prescindendo dalla vita storica, ritennero poter rischiarare i problemi pedagogici, guardando l'individuo umano o lo sviluppo psichico a sè. Ebbene: essi non riuscirono e, diciamo dippiù, essi non potevano riuscire. Perchè? Perchè l'interpretazione soggettiva, senza un criterio oggettivo, non imbrocca; e di ciò abbiamo un esempio splendido, per non dire d'altri, in Rousseau e in Pestalozzi.

Tutti e due hanno amata la fanciullezza; tutti e due han visto un alto ideale nell'educazione; tutti e due dispregiarono il formalismo pedagogico ed ebbero chiara coscienza, che nessun meccanismo può prendere il posto della spontaneità naturale e che qualsiasi educazione debba coordinarvisi ed informarsi alle sue leggi. Ma, confinati nella sola osservazione dell'individuo, chiusi nel mondo dell'infanzia o della fanciullezza, a quali risultati arrivarono? Ritrassero essi la formazione psichica? Ne compresero almeno qualcuna delle linee fondamentali? Rousseau e Pestalozzi ammettono nell'infanzia una bontà perfetta, e ciò è un errore; e tale errore ci dice troppe cose: ci dice, primo, che la sola osservazione diretta non valse loro a dichiarare l'opera degli istinti e le tendenze ereditarie; la base stessa dell'anima. Sotto questo aspetto il concetto di Rousseau e di Pestalozzi è inferiore a quello di Platone e di Aristotele. Rousseau e Pestalozzi comprendono che l'educazione dev'essere progressiva e che nell'opera educativa vi ha un'azione positiva. Ma questa idea è tutta estrinseca, tutta formale. Potettero essi infatti, circoscritti nella sola osservazione dell'infanzia, della fanciullezza, o dell'individuo per sè, rilevare le forme di questo progresso? Rousseau non le intende, a segno da separare fra loro le varie età dell'individuo. Il suo Emilio, per un lungo periodo, non vive

che di vita fisica e non è che un buon animale di fanciullo, Rousseau, prima di passare alla cultura intellettuale, aspetta che l'organismo sia già di molto sviluppato; egli ignora l'efficacia del lavoro educativo e della cultura per un tale sviluppo. Rousseau non intende punto la parte della memoria e dei sentimenti estetici per la formazione del complesso delle attività psichiche, non intende punto la legge di loro formazione. Sua gloria è d'aver proclamata la necessità di una speciale psicologia per l'educazione; ma di questa psicologia egli non ne ha messe certo le basi, checchè se ne dica. Di un fanciullo ignorante e di cui non ha coltivato che i sensi, egli si proponeva di fare uno stoico: Rousseau opina che la vita delle emozioni sociali sia schiusa solo dai bisogni del sesso. Quali strane illusioni!

Pestalozzi è più fortunato in molte di queste indagini. Egli non separa le età, ma le guarda nella loro successione insensibile; non separa le attività psichiche, ma le considera nella loro esplicazione armonica. Pestalozzi sa che l'educazione dei sensi e l'educazione fisica devon essere coordinate alla vita intellettuale; vede tutta l'influenza della famiglia e della società per l'educazione morale; comprende l'importanza dell'insegnamento oggettivo e dell'esperienza che vien formandosi nel fanciullo; riconosce all'arte pedagogica un campo più vasto di quello indicato dal Rousseau; intuisce il corso delle piccole emozioni e delle piccole idee per formare le forti passioni e le idee grandi; ma se questi son grandi titoli per Pestalozzi, noi possiamo pur domandarci: che cosa sa Pestalozzi della formazione psichica? Quali sono le dottrine psicologiche da lui acquistate per la scienza? Su quale fondamento scientifico posano i suoi metodi? Cercate della buona volontà, dell'amore per l'infanzia o qualche fortunata intuizione in Pestalozzi; ma non vi cercate la riflessione matura, la coscienza netta dello scopo, la dottrina scientifica. Il romanzo pestalozziano è meno artistico del romanzo di Rousseau ed ha in cambio ideali più sereni; ma

nell'uno e nell'altro la psicologia dello sviluppo è involta in intuizioni fantastiche. E i risultati del Pestalozzi si riflettono ne' suoi metodi. I suoi metodi, guidati da vedute esteriori o da concetti slegati ed immaturi, piegano facilmente ad un vuoto meccanismo o ad un nebbioso idealismo.

Che conchiuderne? La conclusione è anche qui palmare. L'osservazione diretta, checchè se ne dica, in questi due geni della Pedagogia moderna, in costoro che più nettamente videro l'importanza della psicologia per l'educazione, non riuscì a dare una storia, neppure approssimativa, dello sviluppo individuale. Perchè ciò? Perchè questo piccolo mondo, l'individuo, non può essere rischiarato che da un mondo più grande; e a quel modo che i processi embriogenici sono stati rischiarati dai processi filogenici, l'embriogenìa psichica aspetta luce dalla filogenìa psichica: solo allora, io mi penso, il criterio pedagogico sarà su una base sicura e ragionevole. Come la storia di un astro si rischiara nella storia del suo sistema; come la storia di una foglia d'albero si rischiara nella storia della famiglia cui appartiene la pianta e in quella di tutto il mondo vegetale, la storia di un nostro pensiero o di un nostro affetto si rischiara nella storia tutta degli esseri che sentono o pensano. L'individuo è a sè tutta una storia, e fuori di questa non si può comprendere. Il criterio astratto della specie, della vecchia metafisica, non poteva riuscire fecondo nella Pedagogia; infecondo vi riusciva il solo criterio soggettivo. L'idealismo e l'empirismo forse continueranno a studiare il fanciullo a sè, lo sviluppo psichico per sè; continueranno forse a prediligere de' rapporti vaghi tra l'individuo e la specie; ma la Pedagogia, a me pare, non sarà una scienza, se non quando l'evoluzione dell'individuo sarà rischiarata dall'evoluzione della specie, e i due studi formeranno un solo studio, rivolto a determinare, su i fondamenti stessi della realtà, i problemi dell'educazione; se non quando cioè la dottrina dell'Evoluzione avrà fatto suo il problema pedagogico e l'avrà svolto con metodi positivi.

IX.

È solo per questa via, se non mi sbaglio, che la Pedagogia potrà davvero un giorno trovare le sue leggi fondamentali. Quanti, oggi, anche tra noi, non cercano, in astratto, il supremo principio pedagogico della vita mentale, morale e fisica dell'individuo, e non credono d'aver tutto detto, scrivendo una bella frase, o d'aver tutto trovato, mettendo insieme poche osservazioni raccolte dalla esperienza scolastica? Il vero è, che nulla può essere scientificamente stabilito su lo sviluppo mentale dell'individuo, senza aver considerato la formazione naturale dell'intelligenza nella specie umana e nelle specie inferiori. Senza queste basi, qualsiasi speculazione pedagogica è destinata ad essere imperfetta ed arbitraria. Il grande ed il piccolo si rischiarano a vicenda. La moralità dell'alunno non s'improvvisa; l'alunno è lui che fa dentro di sè la sua moralità.

Ma come il pedagogista può guidare questa formazione etica, se ignora in qual modo le idee, i sentimenti e le abitudini si son venute svolgendo nel processo filogenico? È certamente cosa più facile parlare dell'educazione morale definendo il carattere, indicando la natura propria della prudenza, della giustizia, della fortezza o della temperanza; ma che cosa potete voi aspettarvi da simili nozioni, quali fatti psichici potete voi modificare con esse? Lo Spencer, ai giorni nostri, è fra quelli che hanno sentita tutta l'importanza dell'educazione fisica e la necessità di coordinarla alla vita mentale. Ma intanto lo Spencer vien fuori con questa opinione, che i giuochi, per l'educazione fisica dei giovanetti, i giuochi lasciati alla loro iniziativa, e come eslegi, sieno preferibili agli esercizi ginnastici, perchè quelli son naturali, questi no. Ebbene, questa opinione, in cui lo Spencer dimentica il principio d'Evoluzione, è niente altro che un errore. L'esercizio ginnastico che, pur svolgendo

le forze fisiche, è regolato in modo da dare delle cognizioni, da stabilire delle abitudini d'ordine, da sviluppare sentimenti di associazione e di mutualità, è più naturale, oggi, del semplice giuoco, naturalissimo in altri momenti della specie e dal quale già i filosofi greci avevano pensato come trar partito. Or tutto ciò che dice? Dice che, senza criterio oggettivo, l'interpretazione soggettiva riesce fallace anche per un Herbert Spencer. Ci troviamo oggi in questa condizione mentale: molti ammettono il progresso evolutivo in biologia, ma lo negano in sociologia; altri l'ammettono nell'una e nell'altra, ma si fermano ad una considerazione dei fatti per sè e non scendono alle applicazioni necessarie di tali fatti alla vita. Eppure, se la Pedagogia dovrà essere un giorno scienza, lo sarà per le applicazioni che si potranno fare in essa della legge d'Evoluzione. Il campo è vasto e in tante parti inesplorato; ma come negare che è solo per questa via che le idee si rischiarano?

X.

Concepita scientificamente la Pedagogia, noi possiamo intendere anche la natura della nuova arte pedagogica.

La nuova arte pedagogica, vivificata dai principii positivi della scienza dell'Educazione, cesserà d'essere frammentaria, empirica, personale, e diventerà organica, sperimentale, oggettiva. Senza dubbio, la storia della Pedagogia è ricca di buoni consigli e di buoni precetti; essa ha dei metodi definitivamente acquistati per l'umanità. Dopo Ratke, l'arte pedagogica entra per una via sperimentale e razionale; dopo Comenius l'insegnamento intuitivo è messo a base dell'istruzione, e Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi e Froebel non hanno che a migliorare le sue vedute. Ma dove, queste norme metodiche, formano un vero tutto scientifico? Quanto non manca, sia in ordine all'educazione morale, sia in ordine all'educazione fisica?

Chi, oggi, potrebbe contentarsi, per l'educazione fisica, dei precetti di Locke o di Rousseau? Per l'educazione morale, la dottrina delle conseguenze naturali, rinnovata dallo Spencer e che ha i suoi principii in Locke e in Rousseau, quali esplicazioni ancora non attende? La metodica, anche là dove è nel vero, resta nel campo delle generalità; e spesso, lo studio filosofico della Pedagogia, non porge ai suoi cultori norme sicure per la pratica; spessissimo non ne porge alcuna. Chi negherà poi che restino, anche in pedagogisti insigni, esagerazioni e vedute esclusive e personali, che solo il criterio, guidato da un'esperienza vasta, può moderare, raddrizzare, sanzionare o respingere? Non citerò Hamilton e Jacotot, no. Ma Pestalozzi, che vuol tutto ragionare al fanciullo, che gli vuol dare un insegnamento religioso senza forma determinata, che vuole il disegno e non corregge il disegno, non aspetta anch'egli che la Pedagogia scientifica penetri colla sua luce nell'arte educativa e la rischiari? E la geniale intuizione di Froebel non è essa stessa circondata da tale meccanismo da non poter forse in nessun modo prosperare, senza la critica della scienza? In una sfera più elevata, si dibatte con ardore la quistione dell'umanismo e del tecnicismo: Du Bois Reymond e Spencer, due appassionati cultori delle scienze, sono discordi. E non toccherà alla scienza dell'Educazione, studiando i rapporti che le emozioni estetiche hanno colle concezioni scientifiche, di stabilire in che modo la cultura intellettuale debba esser fusa colla cultura estetica? E non toccherà alla scienza dell'Educazione, resa sperimentale, d'organare la cultura in perfetta correlazione coi bisogni dell'istruzione? E, secondo me, sorgerà altresì da un indirizzo scientifico della pedagogia un criterio più maturo per l'educazione di alcune forme patologiche; per l'educazione dei cretini, dei discoli, dei sordomuti, dei ciechi-nati; cose tutte che troppo spesso furono lasciate nelle mani degli empirici, quando pure non si credette meglio di non degnarle di alcuna considerazione pedagogica.

XI.

E ciò parmi che basti ad indicare quali nuovi orizzonti apra alla Pedagogia scientifica ed all'arte educativa la dottrina dell'Evoluzione. Però, i perfezionamenti che essa arreca alla Pedagogia, non restano puramente teorici e come ristretti al solo campo dell'educazione individuale o della metodica presa a sè: la Pedagogia, resa scientifica, è messa in grado di meglio intendere il suo ufficio, non solo dal punto di vista puramente teorico e individuale, ma anche dal punto di vista sociale.

E ciò è presto chiaro. Perchè, se la società si compone d'individui ed è impossibile formarsi un'esatta idea del composto ignorando la natura dei componenti; se in natura non è l'uomo astratto che troviamo, ma l'uomo determinato da molteplici circostanze relative al suo sviluppo, alla sua indole, alla sua razza, all'ambiente in cui vive; se a nessuna scienza è dato prevedere e provvedere, senza ritrarre il criterio complesso della realtà, da cui solo derivano le norme per discendere ad utili ed opportune applicazioni; è troppo manifesto, che la Pedagogia scientifica, mettendo su basi positive lo studio dell'individuo umano, e non considerando l'individuo umano fuori dell'esistenza sociale, sarà in grado di vedere da punti più complessi e più veri gli uffici sociali cui è destinata, l'orbita de' suoi fini e i mezzi per raggiungerli. Quale azione sociale sicura e previdente potreste aspettarvi da una scienza fondata su intuizioni vaghe e su magre astrattezze? Come potreste aspettarvi che una scienza sociale si coordini al moto sociale, interpreti lo speciale momento storico della vita di una civiltà o di un popolo, se questa scienza è fuori del movimento reale delle cose, è estranea alla cognizione de' fattori che formano una civiltà o non ne comprende la legge di sviluppo?

Nella dottrina dell'Evoluzione, io penso, la Pedagogia,

mentre rinnova e migliora il suo metodo, mentre alle basi astratte sostituisce basi scientifiche, mentre rivela in modo intimo e profondo le sue attinenze colle altre scienze sociali, mentre trova criteri oggettivi e storici per l'educazione dell'individuo, ed è tolta dall' indirizzo di un vuoto occasionalismo empirico o idealista, nella dottrina dell'Evoluzione, la Pedagogia è altresì in grado di determinare scientificamente la sua funzione in una data epoca, in un dato momento storico. Ed è questo un gran vantaggio; perchè, in tal modo, non è solo il concepimento teorico della scienza che si migliora, ma ne risulta rischiarato lo stesso scopo complesso dell'educazione, come fatto sociale. E la dottrina dell'Evoluzione può fare tutto codesto per molte ragioni. Perchè, in essa, la Pedagogia è inseparabile dall'analisi sociale, e l'uomo è essenzialmente considerato come essere sociale; perchè il processo sociologico, nell'Evoluzione, è determinato come metodo indispensabile alla Pedagogia, quanto ad ogni altra scienza sociale; perchè, nella dottrina dell'Evoluzione, il lavoro delle generazioni non è considerato a sè, ma in ordine alla tendenza ereditaria; perchè, infine, l' organismo sociale e l'organismo individuale vi son risguardati come una continua formazione, e dello stato presente si deve metodicamente cercare la spiegazione nel passato.

XII.

E che sia così, lo mostra l'analisi sociologica dei popoli moderni, la quale, da sè sola, ci mette in grado d'intendere scientificamente i caratteri della loro funzione pedagogica.

Prescindendo dall'analisi sociologica dei popoli moderni, prescindendo, dico, dalla grande rivoluzione industriale, che giace in fondo alla nostra storia, e per la quale il lavoro non è più un ufficio abbietto dello schiavo, ma una necessità dell'uomo e dei popoli, e l'uomo e il popolo

che più producono sono quelli che più valgono, sarebbe egli possibile concepire nelle sue basi la funzione pedagogica? Prescindendo da quella nostra vita mentale di tre secoli, per la quale il simbolo e la vuota astrazione han dovuto in tutti i punti cedere il posto alla ricerca scientifica, e la ricerca scientifica è diventata la spiegazione della vita, ci sarebbe possibile intendere l'ufficio dell'istruzione nella società nostra? Nella società moderna il lavoro non è l'attribuzione di una classe, ma la stessa base della società. Nella società nostra la ricerca mentale e la scienza non istanno a sè, ma son esse stesse la vita del progresso economico. Vi sarà una genialità propria per le applicazioni industriali e una genialità propria per le scoperte scientifiche; ma ciò non toglie che l'industria e la scienza vivano oggi di una sola e medesima vita. Or tali fatti, che solo la considerazione sociologica può vedere, non modificano profondamente, non raffigurano in un modo loro proprio la funzione dell'educazione e dell'istruzione? Parimenti, nei popoli moderni, l'evoluzione estetica e l'evoluzione politica han preso forme speciali. L'arte si è mano mano venuta popolarizzando e s'è fatta organo di emozioni collettive; nella politica i popoli han rivendicato per sè la forza del diritto e la sovranità; e questo rivolgimento dell'ordine estetico e politico apparisce intimamente collegato al movimento industriale e scientifico. Talchè, nei popoli moderni, l'evoluzione industriale si contrappose alla vecchia sociabilità di padroni e schiavi; l'evoluzione scientifica al teologismo ed alla metafisica; l'evoluzione estetica al formalismo e alle idealità aristocratiche o senza eco nella coscienza popolare; l'evoluzione politica al dispotismo del cielo e della terra; e tutte insieme queste nuove forme segnano come la base di una struttura sociale economicamente, mentalmente, esteticamente e politicamente diversa, e danno alla funzione pedagogica speciale fisonomia ed indirizzo. Un sistema pedagogico per i popoli moderni, che non individuasse queste nuove esigenze, che non preparasse colle

sue istituzioni al lavoro, che non ritraesse la nuova vita mentale ed emozionale, che non preparasse alla coscienza della vita pubblica, sarebbe un sistema pedagogico fuori del suo ambiente, sarebbe un anacronismo. Ed è veramente anacronismo quel sistema pedagogico, che vorrebbe contrapporre al lavoro e alla ricchezza, come necessità della vita, il disprezzo d'ogni bene terreno e la rassegnazione al proprio stato; alla scienza, i dogmi; all'arte, che fa palpitare, studi letterari freddi o scheletrici; alla vita nella libertà e per la libertà, l'oblio d'ogni sentimento vero e profondo e la schiavitù della coscienza. Tutto ciò non è del mondo che si evolve; è del mondo che si dissolve. Ciò non entra nel moderno organismo sociale come parte viva e vitale, ma è ombra di altra epoca, che non può sparire completamente, finchè le forme nuove non abbiano acquistato il loro pieno svolgimento. E tuttavia, queste linee generali, che rilevano il lavoro pedagogico di un'epoca, come determinarle, indipendentemente dal concetto sociologico?

Guidati invece dalla dottrina dell'Evoluzione, anche leggermente considerando i fattori fondamentali della vita de' nuovi popoli, la funzione pedagogica relativa ad essi ci si specifica netta. Questa funzione deve, per primo, ricomporre in un'omogeneità armonica i nuovi fattori sociali, e da questa omogeneità fondamentale far sorgere il nuovo sistema d'educazione e d'istruzione. Talchè, avuto riguardo a questi fatti, dobbiamo dire, che ogni individuo oggi, per il carattere stesso dell'organizzazione sociale, dovrebbe trovare un sistema tale di educazione, che, esplicando le sue attitudini al lavoro, non gli rendesse necessario d'essere vampiro d'altre classi sociali. Ogni individuo, oggi, dovrebbe, per un sistema d'istruzione, esser messo in grado, anche in modo elementare, di considerare i problemi della vita coi risultati della scienza. Ogni individuo dovrebbe trovare, in un sistema d'educazione e d'istruzione, il modo come partecipare, sia pure in modo elementarissimo, alle emozioni dell'arte. Ogni individuo

dovrebbe raggiungere la coscienza dei suoi diritti. Unire le cognizioni indispensabili alla nuova vita mentale colle abitudini al lavoro; unire le cognizioni e le abitudini al lavoro colle nuove emozioni estetiche; unire le cognizioni, le abitudini al lavoro, le nuove emozioni estetiche colla preparazione alla vita pubblica: son questi gli elementi sostanziali della funzione pedagogica dei popoli moderni. Ed è su questo terreno, che bisogna richiamare le indagini pedagogiche, se si vuol dare a queste un fondamento scientifico e positivo; ed è qui poi che si presentano nuovi e grandi problemi. Come poter dare un'idea positiva del mondo alle classi sociali, che non si addicono a studi speciali? Ebbene, finchè la Pedagogia non avrà sciolto un tale problema, alla società moderna mancherà la sua base mentale, e l'anarchia spirituale padroneggerà gli spiriti. È sublime quella serie di scoperte scientifiche che da Galilei arriva fino ai nostri giorni; ma se noi non sapremo raccogliere dall'albero maestoso della scienza moderna frutti che possano esser gustati anche dalla mente del popolo, quell'evoluzione scientifica non avrà raggiunto il suo scopo sociale, non sarà diventata vera vita, vera coscienza. Nè ci si dica ciò impossibile. La storia è lì per dirci che l'intuizione del mondo s'è tante e tante volte cangiata nelle masse. Ora io dico: quello che altre epoche raggiunsero col fanatismo e coll'intolleranza, perchè dovrebbe essere impossibile di raggiungere a noi col ragionamento sensato, coll'esperienza e la libera discussione, se l'opera che iniziamo non spereremo di compierla in un giorno e domanderemo per essa l'azione del tempo e delle generazioni che verranno? È presto fatto sentenziare sulla impotenza della natura umana, dire che essa non potrà mai spogliarsi di certi simboli e via dicendo. Il vero è, che la storia, non l'impotenza dell'uomo, ma la sua potenza mostra: che nessun sentimento, nessuna emozione, nessuna idea è estranea alla scienza, e che molte cose che si vorrebbero far credere permanenti nell'uomo, son transitorie, anche perchè apertamente fanciullesche.

E ciò non basta. Come svolgere, nell'educazione delle masse, le tendenze economiche e unire insieme il lavoro mentale col lavoro con cui si campa la vita? Anche qui, se il diritto e il dovere al lavoro non son trasformati dalla Pedagogia in abitudine al lavoro, e questa abitudine al lavoro non è vivificata dalle cognizioni della scienza, alle masse popolari mancherà sempre la base economica in corrispondenza colla nostra organizzazione sociale. Le abitudini al lavoro rappresentano esse sole gran parte de' mezzi al lavoro: il lavoro guidato dalle cognizioni della scienza è oggi condizione indispensabile per reggere, nella concorrenza per la lotta della esistenza sociale. Nelle pieghe dunque de' grandi problemi economici della società nostra si nascondono dei problemi pedagogici. Potranno gli uni risolversi senza degli altri? Io non lo crederò, finchè la correlazione sarà una legge anche del mondo sociale.

Mà il pensiero ed il pane non son tutto nella vita. Come fare, perchè il popolo partecipi all' educazione estetica e sostituisca, alle vecchie forme dell'ideale, nuove forme? Senza ideale il popolo non vive: bisogna poter amare qualche cosa sopra ogni altra, bisogna poter aver fede in qualche cosa, bisogna poter sperare. L'ideale è, in fondo, una forma di questo amore, di questa fede, di questa speranza; è una necessità psichica. Ma se altre epoche da vuote fantasie seppero cavare idealità potenti, perchè dovrebbe essere impossibile a noi cavare dalla stessa realtà le idealità di cui abbisogna la coscienza moderna? Certo, l'idealità oggi langue; alcune forme d'ideale sono addirittura esaurite. Ma la vita collettiva sente nuovi bisogni; nuove idee sono in incubazione nelle menti. Promovendo la soddisfazione di quei bisogni e lo schiudersi di quelle idee, l'anima ne sarà rimutata, la vita troverà una diversa rappresentazione, e da ciò sorgerà una nuova fede, un nuovo amore, una nuova speranza, un'altra forma dell'ideale. Talchè, educando secondo le nuove esigenze, non sono solo le menti che si stenebrano

non è solo la prosperità che si aumenta, ma è anche la fede, è anche la nuova vita dell'arte che si prepara.

E per ultimo: non dobbiamo mettere i popoli, per educazione ed istruzione, all'unisono delle loro istituzioni politiche? Il problema politico non è separabile dal problema pedagogico; anzi, tutto ci porta a stabilire, che la storia avvenire non sarà rischiarata nel suo corso, che dalla soluzione di questioni pedagogiche.

XIII.

Sono questi gli elementi fondamentali della moderna funzione pedagogica, quale c'è indicata dall'analisi sociologica. Però, non basta raggiungere pedagogicamente l'omogeneità fondamentale dei popoli moderni. Sul fondo di questa omogeneità, pel progresso stesso di una società, sorsero delle specializzazioni; sorsero classi sociali diverse, con uffici diversi e professioni diverse; e la funzione pedagogica deve rilevare non solo, dirò così, il tronco sociale, ma anche le sue ramificazioni, perchè essa torni veramente adatta alla vita de' popoli. Ma quali e quanti problemi pedagogici non ci schiude una siffatta ricerca! Nondimeno, è in questo fatto sociologico il criterio fondamentale per discutere gli ordinamenti scolastici e comprenderne la vita. L'organizzazione scolastica di un'epoca non è un fatto accidentale; essa tiene ad una serie di grandi e profondi bisogni; essa è relativa alla natura dell'esplicazione di una società e non può essere rischiarata che da leggi sociali. Fuori della sociologia, l'organizzazione scolastica deve apparire un fatto empirico, ed è pur troppo così, che la discutono spesso le assemblee politiche. Grandi pedagogisti avevano compreso da un pezzo che la scuola dovesse servire alla vita: il principio dell'utilità è già principio sovrano in Locke e Rousseau. Tuttavia, non sussidiati dal criterio sociologico, quale deduzione seppero essi cavare da questo principio?

Anche Talleyrand, Condorcet, Naville, senza criterio sociologico, furono incapaci d'intendere la legge complessa dell'organizzazione scolastica. E, senza criterio sociologico, come intendere poi la continua trasformazione dei metodi, conseguenza necessaria del moto delle scienze, e la necessità di coordinare l'istruzione ai bisogni dell' individuo, della famiglia e dello Stato? Platone aveva visto l'importanza delle abitudini per l'educazione; Aristotele, degli elementi etici e politici; Rabelais, Montaigne e Locke, della cultura scientifica; Pestalozzi, Girard e Froebel, di unire all'istruzione il lavoro; Talleyrand, Condorcet, Naville, di un' organizzazione scolastica a base larga e democratica; ma che cosa han prodotto tutte queste intuizioni, al di fuori del concetto sociologico, ove solo si compiono e s'armonizzano, ove solo di ciascuna si misurano il necessario svolgimento e l'ampiezza? Noi lo sappiamo: l'educazione e l'istruzione han dei limiti nella natura organica e psichica, e nessun sistema pedagogico riuscirà mai ad eguagliare le classi sociali. Noi lo sappiamo: la dipendenza e la mutualità son leggi feconde tanto della natura, quanto del vivere sociale. Ma possiamo noi dire, che la funzione pedagogica sia oggi tale, che ciascuno ci dia quanto può, e che l'odierna disuguaglianza sociale sia solo in quei confini in cui è resa necessaria e feconda dalle leggi della natura?

XIV.

Parmi anzi, che chi consideri sotto un tale aspetto la funzione pedagogica de' popoli moderni, debba pur confessare, che gran parte del malessere della nostra società nasca appunto dalla sua mancanza di sviluppo. La società moderna, per opera d'individui privilegiati, s'è di tanto elevata nella sua vita mentale, morale, economica; i problemi politici vi si rendono giorno per giorno più complessi. Ma noi, veramente, che cosa facciamo per prepa-

rare le moltitudini a questa vita della specie? Coi progressi dell'umanità, l'elemento umano e riflesso prende sempre più il posto dell'elemento naturale e spontaneo. Ma noi, colla nostra opera pedagogica, come andiamo incontro a tali mutamenti? Chi guarda le moltitudini popolari che trova? L'evoluzione sociale ha loro conferito diritti, che esse ignorano o di cui sono incapaci a far uso: l'evoluzione sociale ha moltiplicato, colle macchine e colla scienza, il lavoro, ma esse lavorano oggi colla cieca guida delle abitudini del passato e son quindi aggiogate al capitale monopolizzatore e all'usura: l'evoluzione della specie ha rivelato idealità morali ed estetiche tanto superiori alle vuote fantasie, ma esse non si riflettono nella coscienza del popolo, in cui, se una fede tramonta, un'altra non sorge. Le classi dirigenti hanno migliorato tutto ciò che si attiene alle professioni, cui esse si addicono, e han fatto servire a sè i bilanci dello Stato. Ma che cosa è stato fatto di serio per le professioni popolari? Dal fondo della storia moderna, per i caratteri fondamentali comuni a questi popoli, sorge la necessità della fratellanza fra popoli e popoli; la necessità di portare la lotta dal terreno cruento a quello incruento dello spirito. Ma che cosa noi facciamo, perchè i popoli abbiano coscienza della loro missione e non siano aggirati dalla politica del tornaconto di pochi interessi personali? È la scienza, che insegna oggi all'individuo la previdenza; sono nelle mani della scienza i mezzi per la sua conservazione, pel suo benessere e per la sua moralità; ma la scienza è lontana da lui. Le vecchie basi della famiglia sono crollate; ma le nuove non si edificano. Lo Stato, per la necessità stessa dello svolgimento sociale, vede innanzi a sè crescere ogni giorno più i suoi compiti e gli è necessario togliere l'opera sua da certi punti, per poterla portare su certi altri. Ma, senza una corrispondente opera educativa, chi garantirà che gli enti sociali autonomi troveranno la via della loro libera e feconda esplicazione? Quando si considera quello che dovrebbe essere la funzione sociale

pedagogica in ordine a quello che è, c'è da meravigliarsi di una cosa sola: c'è da meravigliarsi che lo spirito di libertà trovi ancora un'eco nella coscienza delle moltitudini, e che le tendenze anarchiche siano sì scarse di fronte ad un tale sconcerto e ad una tale insufficienza del sistema educativo. E certamente la Cina, l'India, la Grecia, Roma o il Medio-evo avevano un sistema pedagogico assai più consono alla natura della loro società, del nostro. Tutto, in Cina, tende a stabilire la forma patriarcale; tutto nell'India, le caste; tutto, in Grecia ed in Roma, un'educazione nazionale: la missione di questi popoli si compenetra colle loro istituzioni, colle loro leggi, colle loro idee religiose, col loro sistema educativo. Ma ove è essa, questa compenetrazione, nei popoli moderni? Noi non la troviamo. La scuola e l'educazione, che dovrebbero avere, presso di noi, una parte importantissima, per la natura tutta riflessa della nostra civiltà, perchè, nella nostra civiltà, i problemi non sono messi dallo svolgimento spontaneo, ma dalle tradizioni storiche, non vi hanno invece che un'importanza secondaria e di nessun momento. E da ciò consegue, che la nostra organizzazione mentale e morale è molto debole, tanto debole; da ciò la mancanza di preparazione alla vita; lo sconcerto nei sentimenti e negli affetti. Si rimpiangono le forti convinzioni collettive, si rimpiangono le forti passioni popolari; ma a che rimpiangerle, se non si fa nulla per preparare l'ambiente, in cui solo sono possibili? Si rimpiange questo vivere di pochi grandi isolati nella società; un'arte senza eco nelle moltitudini; una mancanza d'iniziativa e d'ardimenti; ma a che questi rimpianti, se non s' ha il coraggio d'additare le fonti del male e di curarlo? Il problema educativo è, nei popoli moderni, problema fondamentale e complesso: la quistione pedagogica è, oggi, quistione d'esistenza sociale. Così non si va.

XV.

E la Pedagogia, resa scientifica, è appunto su questo terreno sociale che deve portare le sue indagini; sono appunto dagli scopi sociali che deve mirare a raggiungere. Senza raggiungerli, noi avremo rivoluzioni non evoluzione; avremo salti e non progresso; avremo pochi dotti, ma non popolo. Immiserirebbe il moderno concetto pedagogico chi circoscrivesse la scienza dell'educazione all'infanzia e alla fanciullezza. No, è tutto il problema sociale che essa abbraccia sotto aspetti suoi propri. Non rinunzierebbe poi ai soli mezzi per rischiarare i problemi pedagogici, chi li disgiungesse dall'odierno indirizzo degli studi biologici e psichici?

XVI.

Il naturalismo, come biologia e sociologia: ecco gli occhi della nuova Pedagogia. Che se poi la Pedagogia, sia nella sua organizzazione teoretica, sia nella sua funzione sociale, non può rischiarare i suoi problemi e comprendere i suoi uffici senza gli aiuti delle scienze biologiche e delle scienze sociali, è pur certo che la Pedagogia, rinnovata da tali scienze, rende alle une e alle altre servigi grandissimi, nel tempo stesso che concorre a formare quel sistema sperimentale di cognizioni, che invano il genio metafisico cercò cavare da ipotesi aprioristiche. Perchè, se, come fu discorso innanzi, è l'odierno indirizzo biologico e psicologico che mostra alla Pedagogia le sue basi scientifiche; se sono le leggi della formazione naturale, che danno al pedagogista il criterio di quello che deve fare e di quello che non deve fare; chi non vede, d'altra parte, quale alta importanza non arrechi agli studi biologici e psichici la Pedagogia, mostrandone i risultati

in istretta relazione coi maggiori problemi della vita mentale e morale dell'uomo e coi problemi più importanti della sua esistenza sociale e del suo progresso, sia come individuo, sia come specie? Si crede da molti, che l'odierno naturalismo biologico abbia il solo scopo di sostituire ad un concepimento della vita un altro concepimento, e che ogni sua efficacia debba confinarsi nel mondo teoretico: altri ritengono che le scienze sperimentali non possano aspirare ad altra utilità che alle immediate e volgari. Ma è ciò vero? La Pedagogia, fatta scientifica, risponderà invece, che è nello studio biologico che si rischiarano anche le leggi della vita mentale e morale dell'uomo; che, nelle ricerche morfologiche e fisiogeniche della vita della specie, si rintracciano le leggi della nostra esplicazione e della nostra educazione. Parimenti, se col criterio sociologico e riconducendo il fatto pedagogico agli elementi economici, estetici e politici, la funzione pedagogica si rischiara ed è messa in relazione alle scienze sociali, è nondimeno incontestato che la funzione pedagogica, promossa secondo questi principii, renderà, sotto altri aspetti, a tali scienze vantaggi importanti. Difatti, solo con un'educazione concepita su queste basi potrà esser diffusa la cultura positiva, si potranno temperare le astrattezze di certi metodi, schiudere all'arte nuovi ideali e dare alle speculazioni politiche una base relativa e consona ai nostri costumi. Grandi economisti deplorano oggi che la loro scienza, sì utile ai popoli, non figuri negli istituti d'educazione. Molti deplorano, che l'arte abbia già smarrito il suo ambiente e che sia costretta a vivere di lenocini sensuali; e a tutti torna increscevole che la cultura scientifica abbia sì poca parte nella nostra educazione mentale. Ebbene, ove sono i rimedi? Questi rimedi sono nel promuovere il criterio sociologico dell'educazione. Talchè, se le scienze sociali tornano d'aiuto alla Pedagogia, la Pedagogia, alla sua volta, allarga il campo di queste scienze e riesce di giovamento a tutte le grandi manifestazioni della vita storica.

E nessuno negherà poi, che l'organismo scolastico, specializzato ne' popoli secondo il criterio sociologico, permetterà che ogni individuo trovi la via aperta all'esplicazione della sua vocazione, vocazione che è il vero fattore delle individualità morali, scientifiche ed artistiche; nessuno negherà ancora che, riflesse le esigenze sociologiche dell'educazione nella famiglia e nello Stato, ne vantaggeranno l'amore e la prosperità, la sicurezza e la libertà. E questo movimento complesso, che la funzione pedagogica attuerà in ogni parte dell'organismo sociale, mentre per un verso ringagliardirà nei popoli gli organi dell'anima, per un altro, più esteriore e facile a valutarsi, dichiarerà sempre più gli elementi umani nei loro caratteri di maggiore permanenza e costanza; e questo duplice lavoro è il solo che ci possa mettere in grado di dire senza enfasi rettorica: più in alto!

INDICE